

Assessoria e Auto-Avaliação:

uma experiência de intervenção em contexto TEIP

Carla Patrícia Teixeira da Silva Figueiredo

Relatório de Estágio de Mestrado
em Ciências da Educação
apresentado na Faculdade de
Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto,
para obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação.

Orientadora: Professora Doutora Preciosa Fernandes

Porto
2010

Corolário de todo um processo de evolução académica, profissional e pessoal, o presente relatório apresenta-se como momento de descrição, reflexão e interpretação de um processo de estágio inserido no 2º Ciclo de Ciências da Educação, momento de trabalho efectivo e vivido na primeira pessoa, de acordo com interesses curriculares e profissionais.

No actual panorama nacional, assumindo-se a Educação como assunto central da vida das sociedades, encontra-se a avaliação como processo essencial e importante na vida das instituições escolares. A auto-avaliação, tendo vindo a ganhar relevo, quer numa perspectiva de processo obrigatório, quer como instrumento ao serviço das Escolas/Agrupamentos de escola, encontra um neste relatório uma centralidade de problemática e profissionalidade, constituindo-se como foco de trabalho.

A assessoria, enquanto actividade profissional e espaço de acção das Ciências da Educação, assume-se como opção de trabalho, numa lógica de cooperação e trabalho conjuntos, visando a efectivação de um processo evolutivo e direccionado para a melhoria.

As vozes de autores e teóricos que abriram horizontes e fizeram do mundo conceptual um espaço rico em saberes, em conteúdo, em conhecimento, constituem-se como farol orientador do pensamento e da acção, ao cruzarem-se com a experiência de trabalho antes, durante e depois da sua realização.

Assim se encontram nas páginas deste documento a descrição, a apresentação, a enunciação e enumeração de momentos e passos que constituíram o processo de estágio, mas sobretudo a reflexão e fruto de um trabalho que se quis rico em substância, pensado pessoal e profissionalmente nas Ciências da Educação.

ABSTRACT

Corollary of an entire academic, professional and personal evolutionary process, this report presents itself as a moment for description, reflexion and interpretation of an internship, included in de 2nd Cycle in Sciences of Education, moment of effective work, lived in the first person, according to curricular and professional interests.

In the current scenery, assuming Education as a central subject in the life of societies, one can find the evaluation as an essential and important process, in schools. The self-appraisal, having gained importance, as an obligatory process, as much as an instrument in the service of schools, found in this report the centrality of a set of problems and professionalism, turning into the work focus.

The advisory as a professional activity and space for Sciences of Education action, takes its place as a working option, performed in the meanings of a cooperative action, aiming towards an evolutionary process, carried out in order to improvements.

The voices of authors and theorists, that have opened horizons and made the conceptual world a room rich in knowledge and contents, appear as a guiding light for thinking and acting, while interacting with work experience, before, during and after.

Then, we can find in the pages of this document, the description, presentation, enunciation and enumeration of moments and steps that compose de internship, but mostly, the reflexion and result of a work that was aimed to be rich in substance, planed personal and professionally in the Sciences of Education.

RÉSUMÉ

Corollaire de tout un processus d'évolution académique, professionnel et personnel, ce rapport se présente en tant que moment de description, réflexion et interprétation d'un processus de stage inclu dans le deuxième Cycle de Sciences de l'Éducation, un moment de travail effectif et vécu à la première personne, d'après les intérêts curriculaires et professionnels.

Dans le panorama actuel, en prenant l'éducation comme sujet central de la vie des sociétés, l'évaluation se voit comme processus essentiel et important dans la vie des institutions scolaires. L'auto-évaluation marque sa position, soit dans une perspective de processus obligatoire, soit en tant qu'instrument au service des Écoles/Groupes d'Écoles et dans ce rapport elle trouve une centralité de problématique et de professionnalité, se constituant comme un centre de travail.

L'assessorie, en tant qu'activité professionnelle et space d'action des Sciences de l'Éducation, apparaît comme une option de travail, dans une logique de coopération et de travail unis, dirigeant son coup vers l'effectivité d'un processus évolutif et directionné vers l'amélioration.

Les voix des auteurs et des théoriques qui ont ouvert les horizons et qui ont fait du monde conceptuel un espace riche en ce qui concerne les savoirs, les contenus, les connaissances fonctionnent comme un phare qui oriente la pensée et l'action, quand ils se rencontrent avec l'expérience de travail avant, pendant et après sa réalisation.

Ainsi, il se trouve dans les pages de ce document la description, la présentation, l'énonciation de moments et les démarches qui ont fait partie du processus de stage, mais surtout on veut qu'il soit riche en substance, pensé personnel et professionnellement dans les Sciences de l'Éducation.

AGRADECIMENTOS

À minha MÃE e ao meu PAI – porque sem vocês nunca teria sido possível chegar onde cheguei, ser quem sou e viver o que vivi! Este Obrigada! é pouco e pequeno quando comparado com a imensidão de palavras e sentimentos que me vão na alma. Se sou o que sou devo-o a vocês! Meus ombros, meus apoios, meus portos de abrigo, meus tudo! Obrigada!

Ao Nuno – mais que namorado, amigo, companheiro, alicerce e apoio. Por teres aturado todo meu mau-humor, por me teres chamado à razão quando o nervosismo me impedia o raciocínio, por teres estado sempre ao meu lado, por acompanhares este processo com paciência e teres sido sempre um porto seguro. Obrigada!

À Raquel – companheira de anos de aventuras, de momentos bons, maus e assim-assim, de risos e lágrimas, de stress e cala, de desespero e brincadeira, de desabafos e diversão. Amiga de coração e certeza. Por tudo o que já vivemos juntas e ainda iremos viver! Obrigada!

Ao Luís – amigo de sempre! Por teres estado sempre presente, mesmo sem estar, por teres animado os meus dias e levantado o meu espírito, mesmo sem saber, em alturas em que o desânimo era maior. Porque num momento importante se agradece às pessoas importantes. Obrigada!

Ao Xumi – que ouviu as minhas reclamações, que me ajudou sempre que precisei, que perdeu o seu tempo para que eu ganhasse espaço no meu! E contribuiu para este produto final. Obrigada!

A todos os/as amigos/as – porque de uma maneira ou de outra vocês fizeram parte deste processo e o construíram comigo! Obrigada!

Às minhas queridas afilhadas – que nem sabem o quanto foram importantes neste processo. Pelas palavras, olhares, momentos e certezas. Porque são parte de mim e me acompanharam sempre. Obrigada!

À minha família – que me acompanhou e apoiou sempre que precisei! Obrigada!

À Professora Doutora Preciosa Fernandes – sem a qual nada disto teria sido possível. Um Obrigada do fundo do coração por todo o apoio, pelas palavras de incentivo, pelo acompanhamento, por tudo! Obrigada pela oportunidade de crescimento que me proporcionou.

À Professora Doutora Carlinda Leite – que esteve presente sempre que precisei e nunca se esqueceu de mim. Obrigada pelas oportunidades e por tudo mais que me deu ao longo deste tempo!

À Dra. Mariana – que foi grande parte deste processo, que me possibilitou a entrada num mundo que precisava conhecer, que foi incansável e que me deu espaço e oportunidade de crescer profissionalmente!

À Equipa de Auto-avaliação – que me aturou, que me deixou ser parte de si e que ficará para sempre na minha memória!

A todos um sentido e sincero **OBRIGADA!**

*Os caminhos não se percorrem sozinhos
A vida não se vive isoladamente
Os passos são nossos mas nós somos dos outros também
Os sentidos são partilhados
Os sentimentos são conjuntos
Porque todos temos pedaços de nós em quem nos rodeia
Porque todos temos pedaços dos outros em nós
Porque somos unos, mas dispersos
Porque a todos e tudo num só!*

Carla Figueiredo (29.06.2010)

ABREVIATURAS

PB – Processo de Bolonha

CIE – Centro de Investigação e Intervenção em Educação

FPCE UP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

FSCTE – Formação, Saberes e Contextos de Trabalho e de Educação

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

Equipa AA – Equipa de Auto-avaliação

FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia

PPP – Política, Políticas e Participação

CDCH – Cidadanias, Diversidades e Conhecimento Histórico

ICDLE – Inovação, Criatividade e Desenvolvimento Local em Educação

PE-TEIP – Projecto Educativo TEIP

PE – Projecto Educativo

CFAE – Centro de Formação de Associação de Escola

DREN – Direcção Geral de Educação do Norte

POPH – Programa Operacional do Potencial Humano

IGE – Inspecção Geral de Educação

DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

Índice

<u>NOTA INTRODUTÓRIA</u>	0
<u>CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO</u>	1
Notas introdutórias.....	5
1. Contextualizando o foco da investigação/intervenção	5
1.1. Motivações pessoais e profissionais	5
1.2. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: uma contextualização	9
1.3. Trabalhar a Auto-avaliação – que razões?.....	12
2. O CIIE, e a FSCTE, como primeira instituição de acolhimento do estágio	14
2.1. O TEIP 1 como segundo contexto de acolhimento do estágio.....	16
3. Referenciais Teóricos de suporte à investigação/intervenção	16
3.1. Avaliação: conceitos e perspectivas	17
3.2. Auto-avaliação – um instrumento ao serviço das escolas.....	19
3.3. Assessoria – <i>Trabalhar “com” em vez de intervir “em”</i>	21
3.4. Culturas de colaboração – colaborar para crescer.....	24
<u>CAPÍTULO II. DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO</u>	27
1. A Investigação	28
1.1. Investigação – a preparação para a intervenção... ..	28
2. A intervenção	43
2.1. A assessoria como alicerce metodológico da intervenção	43
2.2. Os contornos da intervenção... ..	46
<u>CAPÍTULO III. CONCLUSÕES</u>	56
Notas introdutórias.....	57
1. Revisitando o processo – balanço do trabalho realizado	58
1.1. Constrangimentos inerentes a um processo novo	58
1.2. Os contributos da assessoria	64
1.3. Ganhos e contributos para a formação pessoal e profissional	67
2. Que lugar para o Licenciado em Ciências da Educação em contextos escolares?...68	
3. Algumas ideias e directrizes para uma proposta de auto avaliação...	70
3.1. Fundamentação teórica da proposta de auto-avaliação.....	71
3.2. Uma explicação do esquema.....	76
<i>Nota Final</i>	89
<i>Bibliografia Citada</i>	90
<i>Bibliografia Consultada</i>	91
<i>Bibliografia On-line</i>	91
<i>Bibliografia Político-legal</i>	92
<i>Outros Documentos</i>	92

ÍNDICE DE ANXOS

ANEXO I – Informações relativas ao Artigo 6º e 7º do Despacho normativo nº55/2008

ANEXO II – Dinâmica vivida com o TEIP 2

ANEXO III – Matriz de Dossier Técnico-pedagógico

ANEXO IV – Power-point construído para o Encontro de Boas Práticas do CFAE

ANEXO V – Certificado de participação no Encontro de Boas Práticas do CFAE

ANEXO VI – Nota de terreno nº 5 de 20.01.2010

ANEXO VII - Nota de terreno nº 7 de 3.02.2010

ANEXO VIII - Nota de terreno nº 6 de 27.01.2010

ANEXO IX – Entrevista à Coordenadora do TEIP 1

ANEXO X – Exemplo de Ficha de Actividade para Auto-avaliação

NOTA INTRODUTÓRIA

O presente documento constitui o relatório de estágio realizado no âmbito da via profissionalizante do plano de estudos do 2º Ciclo em Ciências da Educação (Mestrado), no ano lectivo de 2009/2010, no período compreendido entre Outubro de 2009 e Fevereiro de 2010.

No seguimento da formação académica inicial (licenciatura) em Ciências da Educação, afectada pelo processo de Bolonha (PB) a meio do seu curso, vi afastada a possibilidade de realização de estágio curricular, no final da licenciatura. Vendo esta hipótese relegada para o 2º Ciclo e seguindo o raciocínio pessoal de que a formação académica, na sua componente lectiva de horas de aulas e de pequenos trabalhos, não é suficiente para a constituição de um saber profissional totalmente satisfatório para quem pretender exercer profissionalmente dentro da sua área de estudo, e assumindo que uma experiência de trabalho prático, orientado por profissionais competentes e experientes, que permita um verdadeiro contacto com o mundo de trabalho e uma acção efectiva possui um grande peso na construção de um profissional, seja em que área for, decidi realizar o Mestrado, optando pela via profissionalizante que prevê a realização de um estágio.

Depois de um período de reflexão optei, em concordância com a orientadora e após a aceitação do Director do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE UP), e da Presidente do Conselho Executivo da FPCE UP, que passou também a ser a minha orientadora local, por realizar, o estágio neste mesmo Centro, mais concretamente na área Formação, Saberes e Contextos de Trabalho e Educação (FSCTE). Dentro da dinâmica desenvolvida por este Núcleo, a acção que um grupo de investigadores desenvolve com Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), foi o campo por nós eleito para desenvolvermos o estágio. Neste sentido, o projecto de estágio realizou-se em maior articulação com um TEIP específico e focou-se, mais especificamente, no processo de Auto-avaliação do Projecto Educativo TEIP, assumindo eu um papel de “amigo crítico” (Leite, 2002) traduzido num trabalho de assessoria à Equipa de Auto-avaliação do referido TEIP. É sobre e à volta desse processo que os capítulos seguintes se desenvolvem. Aqui darei conta de todos os pontos, factores, factos e elementos relacionados com o estágio, desde a sua concepção ideológica, à sua “planificação”, à dinâmica vivida ao longo dos meses e consequentes

alterações, ao contexto, aos referenciais teóricos que influenciaram, guiaram e orientaram o trabalho, ao trabalho em si, e aos resultados alcançados com o estágio.

Aqui se apresenta, justifica, descreve, interpreta e reflecte sobre meses de trabalho intensos, que contribuíram para me formar e habilitar a intervir profissionalmente, num futuro próximo, em contextos sócio-educativos e da formação.

Tal como acontece com todos os trabalhos académicos – e mesmo com trabalhos não-académicos que possuam um carácter formal – este relatório está organizado em partes e capítulos correspondentes a diferentes momentos do processo vivido, organizados numa linha cronológica e por um fio condutor coerente que possibilite o entendimento da experiência vivida desde o seu início ao seu fim.

O relatório divide-se, então, em três partes, cada uma dela integrando pontos principais e sub-pontos de um ou mais níveis: **PARTE I. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO; PARTE II. DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO; PARTE III. CONCLUSÕES.**

Na primeira parte, tal como o título indica, é feita toda a apresentação do estágio começando por um primeiro ponto dedicado à **contextualização do foco de trabalho**, onde apresento as razões que me levaram a realizar este trabalho tendo em conta a instituição alvo (um TEIP) e o campo onde desenvolvi a intervenção propriamente dita, a Auto-avaliação. O segundo ponto diz respeito à **contextualização do local de estágio**, sendo um ponto dedicado à apresentação do CIIE, FSCTE e do TEIP. E, por fim, um terceiro ponto relativo aos **referenciais teóricos** que serviram de apoio e base de pensamento para o planeamento e execução do trabalho de estágio, apresentados com recurso a autores de referência neste domínio e de acordo com o entendimento conceptual dos mesmos.

A segunda parte dá conta do processo de estágio propriamente dito, isto é, das opções metodológicas, do trabalho e dinâmicas realizadas, e das alterações ocorridas ao longo do processo. No primeiro ponto desta parte, referente às **opções metodológicas**, explico as escolhas que fiz relativamente aos métodos e processos de realização do trabalho e procuro justificar essas mesmas escolhas. O segundo ponto apresenta toda a dinâmica vivida e, de forma objectiva, as **tarefas** realizadas, incluindo-se aqui as alterações e adequações que a efectivação do trabalho trouxe consigo. O terceiro e último ponto desta parte descreve o processo de assessoria em si, desenvolvido para além das tarefas de carácter mais pontual apresentadas no ponto anterior.

A terceira e última parte encerra o relatório e apresenta as conclusões reunidas e produzidas ao longo e no final dos meses de estágio, dividindo-se em 4 pontos. O primeiro relativo às conclusões de um processo investigativo de preparação para a intervenção. O segundo ponto constitui-se como balanço do trabalho realizado, construído em termos dos obstáculos vividos, dos contributos que identifiquei no terreno e dos contributos ao nível pessoal, enquanto futura profissional para intervir em contextos sócio-educativos e da formação. O ponto seguinte apresenta a reflexão realizada em torno da figura do profissional em Ciências da Educação num contexto TEIP. E o último ponto apresenta uma inovação, uma ideia nascida no seio de todo o processo, articulando conhecimentos teóricos, práticos e percepções/entendimentos construídos no e do contexto de trabalho.

No final apresento ainda uma **Nota de conclusão** que serve de remate a todo o processo

CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO

Notas introdutórias

Tal como referido anteriormente, neste ponto pretendo contextualizar o estágio realizado a dois níveis: foco de acção e local(ais) de estágio.

O primeiro nível será dividido em dois sub-pontos, sendo que no primeiro darei conta das razões que conduziram à realização do estágio no Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCE UP, nomeadamente na área programática FSCTE e mais especificamente no âmbito de um Território Educativo de Intervenção Prioritária, e do acompanhamento da Equipa de Auto-avaliação (Equipa AA). No segundo sub-ponto explicarei o porquê da focalização na auto-avaliação das escolas, através de um enquadramento político-legal dessa problemática, relacionando-o com a medida TEIP, e exigências externas, relacionando esse enquadramento com uma breve apresentação de alguns paradigmas de avaliação, a fim de demonstrar a importância do mesmo, e de justificar a focalização neste tema.

Relativamente ao segundo nível caracterizarei, sumariamente, o CIIE, a FSCTE e o TEIP em questão, identificando lógicas e dinâmicas de funcionamento e necessidades.

1. Contextualizando o foco da investigação/intervenção

1.1. Motivações pessoais e profissionais

O campo da Educação Formal foi, desde sempre, um domínio de interesse em termos de uma via profissional. O interesse pela profissionalização neste campo foi-se esboçando no decurso da licenciatura e, mais tarde foi-se cimentando na parte curricular do mestrado, nomeadamente através da realização de alguns trabalhos. O estágio apresentava-se como um excelente momento de formação e de desenvolvimento de competências nesse domínio, constituindo-se como momentos de trabalho interventivo no contexto escolar. No entanto, enquanto futura profissional, não posso conceber a intervenção sem um conhecimento prévio e um estudo das realidades e dos contextos,

isto é, não posso aceitar uma intervenção que se realize sem momentos de investigação. Do mesmo modo, considero que a investigação não se deve limitar à “descoberta” e “verificação”, mas sim aliar-se à intervenção. O saber construído deve, e exige, ser utilizado para algo maior e mais importante do que a mera produção de um conhecimento sobre algo. Assim, investigar e intervir são dois lados de uma mesma moeda, sendo que um serve de base para o outro, e se inter-influenciam mutuamente.

Estas minhas expectativas coadunam-se com uma visão da investigação em estreita articulação com a intervenção, assumindo que o saber alcançado se constitui como conhecimento compreensivo a ser mobilizável na acção e, portanto, como ponto de partida para a intervenção, numa lógica de melhoria das situações e dos contextos. Situo-me aqui na perspectiva que considera que o/a investigador/a não é apenas aquele que escrutina um assunto, mas também aquele que estuda as realidades no sentido de as compreender e de perspectivar processos de intervenção que conduzam à sua melhoria.

A melhoria a que refiro não se constrói com base no que agentes externos aos contextos consideram como ideal, mas sim através de um processo partilhado de construção baseado na percepção dos sujeitos sobre as realidades em que estão inseridos e sobre as suas reais necessidades locais, bem como na procura das soluções que vão ao encontro do que é desejado.

A investigação que se pratica nas Ciências da Educação é de cariz qualitativo, mais do que quantitativo e emerge de um paradigma de ciência, de modos de fazer ciência que vem resgatar a voz dos sujeitos, mesmo daqueles que não estão profissionalizados ou que não pertencem ao núcleo dentro do qual a investigação é realizada, que vem encontrar no senso comum a fonte para um maior e melhor conhecimento. Como refere Boaventura de Sousa Santos, na sua obra “Um Discurso sobre as Ciências”, *«O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individual. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajectórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante»* (Santos, 1987:56).

Ao contrário da concepção positivista de ciência, onde existe um objecto de estudo com variáveis sujeitas às mais diversas condições, manipuladas e escrutinadas para um estudo que conduz à produção de uma lei de funcionamento, a investigação nas ciências sociais e humanas procura olhar todo o contexto em vez de o diminuir. Todas

as influências, vozes, olhares e dinâmicas são vistas *in loco*, ouvidas na primeira pessoa e permitem ver, não a ínfima parte de algo, mas o todo que o constitui e que é, na verdade, o essencial quando nos referimos a algo tão específico como complexo, como é o ser humano e a sua vivência. Continuando a seguir o pensamento de Santos (1987) estamos de acordo com o seu argumento de que

«A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas expectativas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessário uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos» (ibidem:53).

Esta investigação é um instrumento, não só para a produção de saber, não apenas para a construção de uma teoria sobre uma realidade ou contexto, mas sobretudo para um melhor e maior entendimento sobre as realidades, sobre as dinâmicas e lógicas que subjazem a um contexto, a uma comunidade, a uma situação, no sentido de melhor a compreender, num conhecimento contextualizado pela voz daqueles que o produzem procurando aquilo que Boaventura de Sousa Santos (1987) chama de «... *paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente*» (ibidem:37).

Pensando neste sentido, considero que os profissionais no campos da educação, do social e do psico-social – e neste grupo incluo equipas multidisciplinares que englobam professores, psicólogos, sociólogos, mediadores socioeducativos e de formação, entre outros – devem procurar intervir junto da comunidade educativa – aqui entendida num sentido amplo e, portanto, incluindo todos os actores educativos locais com responsabilidades na educação – procurando, conjuntamente, delinear projectos socioeducativos que respondam às questões prioritárias e promover as condições para a sua realização.

Assim, é necessário conhecer as realidades, não apenas as educativas, mas também os contextos e os sujeitos que as constituem, no sentido de, conjuntamente com os mesmos, perceber e estudar as necessidades, os pontos fracos e as potencialidades. Este conhecimento, este estudo corresponde à actividade de investigação compreensiva e dialogada que inclui os sujeitos e que produz um saber sobre a realidade em que estes se inserem.

Apenas depois de possuir um entendimento consciente e contextualizado podemos passar para uma intervenção que se quer partilhada e não aplicada. Tal como

no campo investigativo, também na intervenção lidamos com sujeitos que estão longe de ser *tábuas rasas*, e que possuem características idiossincráticas, que pertencem aos contextos vivendo e trabalhando sobre eles, que os conhecem e que serão afectados por toda e qualquer acção neles encetada, e que podem não querer, não precisar e não aceitar essas acções. Deste modo, nunca poderemos intervir através da simples aplicação de algo que consideramos essencial e necessário, apresentando-nos como especialistas externos que executam o seu “trabalho” individualmente, impondo-se aos sujeitos e actores dos locais.

O trabalho deve, assim, ser definido, pensado e realizado com os indivíduos e não sobre eles, numa lógica de partilha e cooperação.

Tendo formação base em Ciências da Educação assente numa multirreferencialidade de saberes, tal permitiu-me desenvolver competências de análise crítica sobre os fenómenos e as situações sócio-educativas que considero essenciais para este trabalho de investigação/intervenção que realizei no estágio. Em suma, e para não mais me alongar na explanação das motivações para este estágio, considero que o facto de ter adquirido essa formação me permitirá desenvolver um trabalho que venha a constituir-se um contributo no quadro dos objectivos da acção da área FSCTE. Com efeito, o facto de possuir uma formação que valoriza de igual modo as dimensões investigativas e interventivas – aliado a um já existente interesse pessoal em intervir de modo contextualizado no campo socioeducativo – aguçou a vontade de integrar uma equipa e fazer um trabalho de investigação/intervenção no campo educacional.

Essa equipa de profissionais que procura compreender e contribuir colaborativamente com a comunidade e com os implicados nos contextos efectivou-se pelo Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, com cujo contexto fui contactando e conhecendo ao longo dos anos passados e vividos na referida instituição. Aqui, no CIIE, encontrei as lógicas de trabalho que considero serem essenciais quando pensamos a educação e as formas de conhecer e intervir sobre a mesma. Num ponto seguinte farei uma breve apresentação do CIIE e, mais especificamente, do FSCTE.

1.2. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: uma contextualização

Anteriormente justifiquei a opção pelo CIIE e FSCTE como entidades acolhedoras do meu estágio, no entanto, tal como se pode verificar, o núcleo cobre uma quantidade razoável de valências, pelo que se tornou necessário focalizar a minha acção num domínio específico que fosse ao encontro dos meus interesses profissionais e das necessidades do FSCTE. Assim surgiu a oportunidade de trabalhar directamente com Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

O “assunto” TEIP tem sido uma constante ao longo do meu percurso académico na licenciatura e mesmo no Mestrado. Trabalhei esta questão, nomeadamente os parâmetros políticos da 2ª edição dos Projectos TEIP ao nível da unidade curricular *Análise de Políticas Educativas*, e também no que toca às questões da Autonomia Escolar, no âmbito da Disciplina Específica da área de Mestrado na qual estou inscrita. Ao mesmo tempo, vários dos elementos do CIIE realizam um trabalho de assessoria e consultoria a um Território Educativo de Intervenção Prioritária. Neste trabalho com os TEIP, o papel dos elementos do núcleo passa por auxiliar na avaliação e interpretação de resultados, no planeamento de acções, actividades e estratégias, bem como na tomada de decisões, no contacto com a comunidade e articulação com os demais factores e agentes envolvidos, juntamente com as equipas multidisciplinares dos próprios TEIP.

O Projecto TEIP é uma medida política lançada em 1996, com vista a dar resposta às necessidades educativas que a sociedade apresenta, procurando promover condições e meios para que todos os cidadãos tenham igualdade de oportunidades de acesso e sucesso, bem como melhorar as ofertas de educação, formação e desenvolvimento individual, como está patente no Despacho nº 147-B/ME/96, nos parágrafos iniciais:

«Tal linha de orientação encontra-se expressa nos princípios consagrados no Programa do Governo, importando, por isso, criar condições que permitam garantir a universalizar a educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens

que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar»
(Despacho nº 147-B/ME, 1996).

Esta intenção prende-se com as lógicas que subjazem a um governo socialista, à semelhança do que aconteceu em França em 1982 com a criação das ZEP (Zonas de Educação Prioritária). Como refere Canário (2001),

«À imagem e semelhança das ZEP francesas (Bouveau & Rochex, 1997), também os Teip parecem ter nascido sob o signo de uma estratégia que, partindo de um procedimento de discriminação positiva na atribuição de recursos, tem como grande finalidade a concretização do princípio de igualdade de oportunidades, expressamente invocado logo no início do documento legal que consagra a criação dos Teip...» (ibidem:64).

Assim, a criação dos TEIP constitui-se como uma medida política que procura dotar as escolas de condições para que os alunos obtenham sucesso educativo, e onde as escolas podem adquirir recursos e construir ofertas formativas de acordo com as características do contexto e da população, alargando também a sua abordagem a áreas como a saúde, acção social, orientação e formação profissional, entre outros. Prevê, igualmente, o estabelecimento de parcerias com entidades que possam auxiliar neste processo, bem como melhorias nos recursos humanos, materiais e físicos¹.

Finalizado o tempo previsto para a existência dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, o Governo considerou que se deveriam continuar a fazer esforços e agir no sentido de continuar a promover mais e melhores ofertas educativas e formativas, pelo que procedeu ao lançamento de uma segunda fase do Programa TEIP, os TEIP2.

Estes, na linha dos anteriores, correspondem a Agrupamentos de Escola que apresentem elevados índices de abandono, absentismo e insucesso escolar, frequentemente localizados em zonas consideradas de risco e frequentadas por alunos provenientes de classes sociais baixas, com diminuído nível sócio-económico, com famílias com baixas qualificações, tal como expresso no Artigo 2º do Despacho normativo n.º 55/2008, documento legislador dos TEIP 2:

«Para efeito do disposto no presente despacho, podem integrar os territórios educativos de intervenção prioritária, adiante designados por TEIP2, as escolas ou os agrupamentos de escolas com elevado número de alunos em risco de

¹ Informação retirada do Despacho nº 147-B/ME/96

exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas de inserem. 2 — As escolas e agrupamentos de escolas que, à data da publicação do presente despacho, integram o Programa TEIP, são incluídos no Programa TEIP2, sem necessidade de qualquer outra formalidade» (Despacho normativo n.º 55/2008:43128).

A estes Agrupamentos é conferido determinado grau de autonomia para contratação de corpo docente, manipulação de recursos económicos, estabelecimento de parcerias, entre outros campos.

Posso, portanto, considerar que os TEIP são Escolas/Agrupamentos de Escola onde a investigação e a intervenção são uma necessidade e uma mais-valia, sendo que através da investigação se torna possível conhecer a realidade escolar, os alunos, a comunidade, as necessidades, pontos positivos e negativos, para seguidamente, com base em todas essas informações, delinear um projecto de intervenção que vise dar resposta às questões identificadas e atingir os objectivos que as Escolas/Agrupamentos de Escola procuram alcançar. É neste sentido que a área FSCTE e os investigadores que a ela se dedicam realizam o seu trabalho.

Tendo em mente esta realidade, parece-me óbvio que os TEIP são um importante espaço de acção para um profissional em educação, nomeadamente para uma profissional das Ciências da Educação, cuja formação superior envolve todas as questões que são centrais às Escolas e Agrupamentos que fazem parte deste projecto. Tendo em conta a complexidade que envolve os TEIP foi necessário afunilar² o trabalho a realizar, para que o mesmo fosse efectivo, útil e válido. Assim, das várias vertentes que dizem respeito aos TEIP, centrei a minha acção no processo de Auto-avaliação do TEIP. Sublinho aqui o facto desta escolha não ter impedido uma assessoria ao TEIP na sua generalidade, embora esta se tenha revelado de menor centralidade de acordo com as necessidades do próprio agrupamento. Na **Parte II** deste documento será possível perceber melhor esta dinâmica.

² As razões deste novo “afunilamento” serão explicadas no próximo ponto.

1.3. Trabalhar a Auto-avaliação – que razões?

Tendo contextualizado a medida TEIP e justificado a escolha por um trabalho com esses contextos de intervenção educativa prioritária, indiquei também que o foco da minha intervenção foi a auto-avaliação. Deste modo, parece pertinente, tal como tenho vindo a fazer, fundamentar esta escolha através da relevância do tema para a área profissional, nos discursos sobre a questão e para o TEIP em si.

Apesar de ainda associada à questão do sucesso/insucesso escolar dos/as alunos/as, a avaliação tem ganho terreno na vida das sociedades, nomeadamente no que à Avaliação Institucional diz respeito. De verdade, se pensarmos no nosso quotidiano, poucos são os dias em que a palavra Avaliação não surge em noticiários, normalmente associada a questões políticas, ou a estudos sobre qualidade e desempenho de instituições e dos profissionais que nelas exercem a sua profissão – como é o caso das avaliações de repartições públicas – e hospitais, por exemplo. No caso da instituição escolar, além da já tão conhecida avaliação dos conhecimentos dos alunos, temos também a avaliação dos professores, realizada, entre outras coisas, com a finalidade de progressão na carreira, e também a avaliação das Escolas e Agrupamentos de Escola propriamente dita, a fim de inferir conclusões sobre o trabalho que nelas se efectua, o sucesso das medidas tomadas, a capacidade de gestão e administração para inclusão das instituições escolares em programas e projectos, para colocação em rankings elevados, para intervenções e fornecimento de apoios, como no caso dos TEIP. Esta avaliação tem assumido quer um carácter externo, realizada por entidades competentes e designadas para o efeito, quer um registo de auto-avaliação, neste caso realizada pelas próprias instituições.

Apesar da abrangência da Avaliação em vários campos da nossa sociedade, e, apesar ainda, de conhecermos a necessidade e a importância de avaliar, a avaliação das escolas/agrupamentos de escola nem sempre foi uma exigência e, portanto, nem sempre foi realizada. Na verdade a avaliação e auto-avaliação das escolas (agrupadas, não-agrupadas, TEIP ou não-TEIP), no panorama nacional, possui um carácter de obrigatoriedade apenas a partir da Lei no. 31/2002 de 20 de Dezembro como resultado de uma evolução legislativa da educação desde os anos 90, sendo que a própria Lei de Bases do Sistema Educativo não contemplava qualquer referência a esta questão. A questão da avaliação das escolas, sem a conotação de auto-avaliação, surge pela

primeira vez nos normativos legais em 1998, com a publicação do Decreto-Lei nº 115/A (Alaiz et al, 2003).

Ora, sendo uma prática tão recente, parece-me compreensível que as escolas e agrupamentos de escola sintam ainda algumas – senão várias – dificuldades em levar a cabo esta actividade, sobretudo num paradigma que ultrapasse a visão meramente instrumental e de prestação de contas, e que contemple a avaliação e a auto-avaliação como instrumentos ao serviço das instituições escolares, mais do que instrumentos de julgamento e desmotivação.

No que respeita aos TEIP, o decreto nº55/2008, regulamentador da medida TEIP2 refere relativamente à avaliação dos TEIP, **Acompanhamento e avaliação dos projectos, o seguinte:** «2 — A avaliação compreende uma avaliação técnica que contempla: a) A auto -avaliação, segundo o modelo de avaliação definido pelas equipas TEIP2, que servirá de base à elaboração dos relatórios semestrais» (artigo 17º).

Relativamente ao TEIP que assessorei, neste ano foi constituída uma equipa específica para se ocupar do processo de auto-avaliação. As funções desta equipa passam por efectivar esta dinâmica, auxiliando a equipa TEIP na monitorização do PE.

A equipa reúne quinzenalmente, sendo o tempo de reunião dedicado (1) à planificação das tarefas de avaliação, construção de instrumentos de recolha de informação para avaliação como fichas de actividade com planificação e informações relevantes, relatórios de actividade e fichas de avaliação a preencher pelos responsáveis e alvos da mesma; (2) análise dos instrumentos preenchidos e restantes informações; (3) análise estatística dos resultados escolares, indisciplina e absentismo/abandono; (4) produção dos relatórios intermédio e final.

Com todas estas tarefas em mãos, sendo uma equipa nova e recente, o TEIP sentiu necessidade de apoio para o desenvolvimento do processo de Auto-avaliação, tornando-se claro que seria aqui que o meu contributo enquanto profissional em educação seria mais importante e necessário. Este facto, aliado uma vez mais ao carácter do trabalho da FSCTE, à minha formação e aos meus interesses pessoais e profissionais permitiu “afunilar” o meu foco de trabalho para a questão da auto-avaliação.

2. O CIIE³, e a FSCTE, como primeira instituição de acolhimento do estágio

Tal como indicado na Nota Introdutória, neste ponto pretendo caracterizar o CIIE e a área programática FSCTE, identificando lógicas e dinâmicas de funcionamento, assim como dar a conhecer sumariamente o TEIP que assessoriei.

O Centro de Investigação e Intervenção Educativas encontra-se associado e sediado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade do Porto, sendo um centro de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). Tendo sido criado no ano de 1988 sob a alçada Professor Doutor Stephen R. Stoer, antigo docente da Faculdade, o CIIE conta agora com um grupo de investigadores e colaboradores que ronda a centena, dos quais cerca de 50 são Doutorados. Esta equipa de investigadores permite ao CIIE constituir-se como força de produção de conhecimento através das investigações que realiza, assim como, tal como o próprio nome indica, tem permitido a intervenção em contextos socioeducativos diversos.

Neste sentido, os objectivos do CIIE não se limitam ao trabalho de investigação e intervenção, dedicando-se também à formação de futuros investigadores, através da orientação de dissertações de mestrado e teses de doutoramento, e ainda à organização de actividades de comunicação e partilha de conhecimentos, como é o caso dos seminários, congressos e conferências, entre outros. Por outro lado, reconhecendo que o conhecimento produzido deve ser acessível a uma comunidade o mais ampla possível, o CIIE criou a Revista *Educação, Sociedade & Culturas*, na qual são publicados textos e artigos resultantes do trabalho realizado pelos investigadores associados e por outros investigadores convidados, nacionais e internacionais.

O trabalho do CIIE passa ainda pela colaboração internacional, existindo uma ligação e colaboração com parceiros internacionais, o que permite pensar a educação, não somente no contexto português, mas compará-la aos contextos internacionais, inferindo diferenças, semelhanças e possíveis pontos de melhoria.

Em suma, o CIIE procura ocupar-se das questões que afectam a realidade social e educativa em Portugal, promovendo trabalhos de investigação que permitam o melhor

³ As informações sobre o Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCE-UP foram retiradas do site oficial do CIIE, em <http://www.fpce.up.pt/ciie/main.htm>

conhecimento e compreensão das dinâmicas que lhe subjazem, bem com a identificação de necessidades sobre as quais possa ser realizada uma intervenção adequada e contextualizada. Este conhecimento pretende ser disseminado, contribuindo assim para alargar o debate não só inter-núcleos de investigação do CIIE, como também a outras instituições e profissionais das Ciências Sociais e Humanas, nacionais e estrangeiras.

Tendo em consideração a pluralidade e complexidade que envolve a realidade social e educativa, e a intenção do CIIE em abordar e abarcar essa mesma parafernália de focos de interesse e de acção, o trabalho do CIIE desenvolve-se em 4 áreas programáticas *1. Política, Políticas e Participação (PPP)*, *2. Formação, Saberes e Contextos de Trabalho e de Educação (FSCTE)*, *3. Cidades, Diversidades e Conhecimento Histórico (CDCH)* e *4. Inovação, Criatividade e Desenvolvimento Local em Educação (ICDLE)*. Estas áreas são resultado da reorganização do CIIE, ocorrida no ano lectivo 2009/2010, altura em que os 9 núcleos que constituíam o Centro se fundiram, passando a formar apenas 4 áreas, igualmente abrangentes.

Focalizando-me na área **2 FSCTE** – no seio da qual desenvolvi o meu estágio – esta constitui-se no ano lectivo 2009/2010, pela fusão dos núcleos *2. Escola, Currículo e Formação de Identidades* e *9. Etnografias do Conhecimento Profissional*. Esta área ocupa-se das questões curriculares, relacionadas, portanto, com a educação formal e formação profissional em educação, tendo como objectivos específicos:

- «- Produzir conhecimento relativo a questões curriculares, pedagógicas e organizacionais envolvidas nas políticas educativas contemporâneas, com destaque para a gestão escolar, a flexibilização curricular e os territórios de intervenção prioritária, articulando a consultoria a escolas/agrupamentos e a pesquisa;
- Produzir conhecimento, susceptível de se traduzir em recomendações, relativo a estruturas e metodologias de formação contínua e inicial de professores, tendo em conta as estruturas e os climas organizacionais, as dinâmicas de aprendizagem, o conhecimento didáctico e as idades de vida dos alunos;
- Produzir conhecimento e competências sobre pedagogia no ensino superior, através de parcerias e projectos interinstitucionais de carácter diagnóstico, prospectivo e formativo;
- Produzir conhecimentos e ajudar na reflexão sobre os processos de educação formal superior de grupos profissionais com elevados capitais escolares, que

desenvolvem trabalho técnico-intelectual e que estão inscritos em ideologias profissionalizantes»⁴

2.1. O TEIP 1⁵ como segundo contexto de acolhimento do estágio⁶

O TEIP 1 que me acolheu nesta minha acção investigativo-interventiva situa-se na zona da Periferia do Grande Porto, nomeadamente no Concelho de Matosinhos. O TEIP constitui-se por cinco escolas EB1/Jardins de Infância e uma Escola EB 2,3 sede do TEIP. No ano lectivo 2008/2009 o número total de alunos do Agrupamento era de 1340. Trata-se de um contexto marcado por carências sociais e económicas, devido, em parte, à existência de Áreas Urbanísticas de Génese Ilegal e pela existência de bairros sociais. Maioritariamente, a população apresenta baixo nível de escolaridade, em média referente ao 6º ano de escolaridade. Os alunos do Agrupamento apresentam altos níveis de insucesso escolar e indisciplina, o que, aliado às anteriormente referidas condições socioeconómicas, reúne as condições para que o Agrupamento se tenha constituído como Território Educativo de Intervenção Prioritária.

O Agrupamento integrou o programa TEIP apenas na sua segunda edição, aquando da medida TEIP 2, sendo um TEIP de segunda geração.

3. Referenciais Teóricos de suporte à investigação/intervenção

Todo e qualquer trabalho de investigação ou intervenção, especialmente na área das Ciências Sociais e Humanas, exige o suporte de um conjunto de referenciais teóricos que apoiem a compreensão do fenómeno em estudo. Estes referenciais devem ser contextualizados no tempo e espaço, isto é, devem ser enquadrados dentro do paradigma em que o saber científico se encontra, e de acordo com a realidade político-social do momento em que o trabalho é realizado.

⁴ As informações sobre a área Formação, Saberes e Contextos de Trabalho e de Educação foram retiradas da página web oficial, em <http://www.fpce.up.pt/ciie/areas/index.htm>

⁵ Vou referir-me deste modo ao TEIP cuja Equipa de Auto-avaliação assessoriei ao longo do estágio por questões éticas e profissionais.

⁶ Todas as informações constantes na caracterização do TEIP 1 foram retiradas do Projecto Educativo TEIP, pp 3-4.

Deste modo, e como tenho vindo a referir ao longo deste relatório, assumindo o estágio como um espaço-tempo de investigação/intervenção, não poderia deixar de mobilizar um conjunto de conceitos úteis à compreensão dos focos onde intervim. Foram estes conceitos que me possibilitaram um pensamento informado e legitimado, e que permitiram, igualmente, realizar o meu trabalho de modo sustentado.

Assim, no ponto seguinte farei uma breve apresentação dos conceitos base e principais que orientaram o meu trabalho e se constituíram como apoio ao desenvolvimento do processo de assessoria. Esses conceitos são: Avaliação, Auto-avaliação; Culturas Colaborativas e Assessoria.

3.1. Avaliação: conceitos e perspectivas

O conceito de avaliação vem ganhando terreno e relevo nos vários campos da vida das sociedades. Se antes se associava a avaliação às questões relacionadas com as aprendizagens e com os resultados escolares dos alunos, a verdade é que actualmente o conceito de avaliação se expandiu a outros domínios e contextos que não apenas o escolar.

No campo educacional, a noção de avaliação foi evoluindo ao longo dos tempos tendo em conta os mandatos político-educativos que marcam as diferentes épocas, e foi assumindo diferentes significados e finalidades que justificam a existência de diferentes perspectivas teóricas sobre avaliação.

A primeira perspectiva sobre avaliação está relacionada com resultados escolares, recorrendo a instrumentos (testes, exames, etc) que permitem inferir sobre a apropriação pelos mesmos dos conteúdos leccionados e a classificação dos alunos, enquadrando-se, assim, numa perspectiva tradicionalista. Trata-se de uma perspectiva que tem como finalidade primeira a medição dos resultados. Esta concepção de avaliação como medida pode ser associada à primeira geração de avaliação proposta por Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). Como sustentam estes autores «... *a primeira geração da avaliação pode ser legitimamente designada geração da medição.*⁷ *O papel do avaliador era técnico; ele ou ela deveria conhecer toda a panóplia de instrumentos*

⁷ A expressão “geração de medição” aparece no texto original, em itálico para destacar. No entanto, uma vez que adoptei a formatação de texto em itálico para destacar as citações presentes no relatório, e porque não queria deixar em branco o destaque feito pelos autores, coloquei a expressão em formatação normal.

disponíveis, para que qualquer variável de investigação pudesse ser medida. Se não existissem instrumentos apropriados, o avaliador deveria ter o conhecimento necessário para a criação dos mesmos»⁸ (ibidem:26).

Estes autores apresentam mais três gerações de avaliação que representam diferentes perspectivas e que ajudam a compreender a evolução que tal conceito foi sofrendo ao longo dos tempos. Assim, a segunda geração de avaliação está direccionada para os objectos de avaliação, assinalando os pontos fortes e fracos do que é avaliado, e a terceira centra-se no julgamento, isto é, na construção de um juízo de valor relativamente ao alvo de avaliação,

A quarta e última geração que Guba, E. & Lincoln, Y. (1989) teorizaram, assenta na negociação e é aquela com a qual me identifico e que serviu como base para a reflexão que produzi. Esta corresponde a um processo em que os alvos da avaliação são implicados no processo participando activamente no mesmo em todas as fases, desde a sua planificação até aos resultados. Os sujeitos têm um papel central, tendo voz activa, o que permite identificar e perceber os seus próprios objectivos, interesses e necessidades, mas ainda assim produzir uma avaliação com resultados objectivos e válidos que permitam chegar a uma conclusão sobre a situação avaliada.

É uma perspectiva construída numa lógica mais subjectivista, que assenta numa visão da avaliação como um processo negociado entre todos os envolvidos, numa dinâmica de co-autoria. A intenção que subjaz a esta perspectiva de avaliação é, sobretudo, dotar os sujeitos de momentos e hábitos de reflexão e análise, possibilitando a expressão da sua visão, intenção e necessidades, e, igualmente, momentos de tomada de consciência sobre si e os processos que protagonizam. Deste modo se pretende que os indivíduos se envolvam no processo para, no final, serem capazes de encontrar possíveis soluções para situações problemáticas, reforçar pontos positivos e trabalhar os pontos de melhoria. O intuito é, sempre, promover a melhoria e emancipação dos sujeitos. Segundo o pensamento de Guba, E. & Lincoln, Y. (1989), esta perspectiva de avaliação pode ser definida como

«... um casamento de uma focalização interessada – usando os pedidos, preocupações e problemas dos implicados como elementos organizativos – e uma metodologia construtiva – pretendendo desenvolver um julgamento consensual entre implicados que anteriormente possui ideias diferentes, talvez

⁸ Tradução livre do original.

conflituosas [...] O esforço para criar construções conjuntas, colaborativas e partilhadas solícita e honra os contributos dos vários implicados e fornece-lhes um certo controlo sobre a natureza da actividade de avaliação. É educativo e “empoderador”, enquanto preenche todas as expectativas de fazer avaliação, principalmente juízos de valor»⁹ (ibidem:184).

Este alargamento da avaliação aos vários campos da vida social prende-se, também, com uma nova visão do conceito em si, isto é, a avaliação é agora entendida como um processo formativo, com vista à produção de conhecimento e de melhoria (Leite, Rodrigues e Fernandes, 2006). Por esta razão, nunca se ouviu falar tanto e com tanta frequência sobre a avaliação de instituições, empresas, serviços públicos e de profissionais, como é, agora, o caso da controversa avaliação de desempenho dos professores.

No que à educação escolar diz respeito, encontra-se uma confluência de razões que incitaram à avaliação, sejam estas externas, internas ou auto-avaliações. Citando Leite, Rodrigues e Fernandes (2006) «... a avaliação poderá constituir um ponto de partida para a organização de mudanças positivas, principalmente se for estruturada em processo de auto-avaliação que comprometam todos os elementos da comunidade escolar na identificação dos seus pontos fracos e dos seus pontos fortes» (ibidem: 22).

3.2. Auto-avaliação – um instrumento ao serviço das escolas

No ponto anterior referi-me à avaliação, dando conta de diferentes conceitos e perspectivas. No entanto, a avaliação – e refiro-me aqui à avaliação institucional, nomeadamente das escolas e agrupamentos de escola – pode ser realizada com recursos a várias técnicas e por várias entidades, destacando-se a Avaliação Externa e a Auto-avaliação.

Num ponto anterior deste relatório dei a conhecer a evolução, em termos legislativos, da necessidade e exigência de avaliação das instituições escolares. A crescente preocupação com estas questões aparece aliada às tentativas e intenções de fornecimento de maior autonomia às escolas e agrupamentos. Neste paradigma de autonomia escolar tem sido atribuída grande importância à auto-avaliação das escolas.

⁹ Tradução livre do original.

Relativamente a esta, as escolas possuem várias motivações: por um lado podemos apontar a exigência dos actores sociais em obter serviços públicos de qualidade; por outro assiste-se à autonomização dos estabelecimentos de ensino, pela descentralização do poder decisor dos órgãos governamentais para os órgãos de gestão das escolas, por exemplo através da assinatura de contratos de autonomia ou da constituição de TEIP. A autonomia das escolas não significa, no entanto, que as mesmas estejam totalmente livre do controlo, nomeadamente no que respeita à qualidade. Como argumentam Alaíz *et al*, (2003) «... a autonomia não é efectivamente uma dádiva, ou seja, em troca de alguma autonomia, as escolas devem prestar contas do seu desempenho ao poder do qual dependem» (*ibidem*:31). Sendo atribuída autonomia às escolas é necessário que estas façam bom uso dessa competência e obtenham mais e melhores resultados, e que efectivamente sirvam o seu público-alvo, dando provas desse mesmo trabalho, o que se faz com recurso à avaliação. Esta permite, então, perceber se o trabalho desenvolvido nos estabelecimentos de ensino se faz de acordo com os propósitos dessas instituições, ao nível local e nacional, e se os resultados estão em concordância com o esperado. A este propósito Alaiz *et al* (2003) referem «Os destinatários desta informação são o público em geral (porque subsidia a escola, através dos impostos), e os pais, em particular (porque são entendidos como utilizadores do serviço)» (*ibidem*:31). O propósito da avaliação pode ser aqui relacionado com uma lógica de *prestação de contas*.

Por outro lado, a avaliação permite a *produção de conhecimento* sobre a escola, suas dinâmicas, contexto e trabalho realizado. Este tipo de avaliação realiza-se com o sentido de melhor perceber e conhecer as escolas, tendo em atenção que estas são espaços complexos e em constante mutação, com intuito de fundamentar decisões, pensar a inovação e identificar necessidades. Uma vez mais, de acordo com Alaiz *et al* (2003) «Esta perspectiva da avaliação aproxima-se muitas vezes da avaliação diagnóstica, uma vez que permite aprofundar o conhecimento sobre a escola ou sobre programas e inovações específicas...» (*ibidem*:32).

A avaliação pode também ser entendida como um processo que visa o *desenvolvimento*. Neste caso, os resultados da avaliação servem como ponto de partida para que a escola encete acções, planos e projectos com a intenção de melhorar os seus serviços, a oferta educativa e os modos de trabalho. A avaliação é um instrumento ao serviço da escola, que a utiliza para melhor se conhecer e, com base nesse

conhecimento, se desenvolver e melhorar progressiva e exponencialmente. Nesta perspectiva, e continuando a seguir o raciocínio dos autores que temos vindo a convocar «...a avaliação da escola tem como finalidade reforçar a sua capacidade para planear e implementar o seu próprio processo de melhoria» (Alaiz et al, 2003:32) – um exemplo claro deste tipo de avaliação é a *auto-avaliação*.

Os autores apontam ainda uma perspectiva política da avaliação, na qual se insere mais uma vez a auto-avaliação. Nesta perspectiva cruzam-se intenções de uma avaliação externa com carácter de prestação de contas, e normalmente desenvolvida por peritos externos à escola, com a auto-avaliação, entendida como processo de melhoria do trabalho dos professores e dos climas de aprendizagem, e que conduza à melhoria dos resultados dos alunos. Se a escola proceder à auto-avaliação, está um passo à frente dos avaliadores externos, o que lhe permite adoptar uma postura mais conhecedora e determinar autonomamente a sua agenda, respondendo assim às solicitações que lhe advêm dos poderes políticos (Alaiz et al, 2003).

Fica, pois, claro que as escolas têm todo o interesse em proceder à auto-avaliação, assumindo-a como um instrumento ao serviço da instituição, proporcionando aos professores a reflexão sobre as suas práticas dotando-os de capacidades e de conhecimentos que fortaleçam a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e os níveis de sucesso dos alunos. Tal como defende Leite (2002) «São estes procedimentos de reflexão e de avaliação que dão sentido ou, até, conferem uma verdadeira autonomia ao exercício profissional dos/as professores/as e que cimentam projectos educativos adequados aos diversos contextos, por permitem uma não submissão a mandatos exteriores e estandardizados de intervir e de formar» (ibidem, 59).

3.3. Assessoria – Trabalhar “com” em vez de intervir “em”¹⁰

Tendo já indicado que a intervenção que desenvolvi junto do TEIP se insere no que vem sendo designado de assessoria às escolas (Bolívar, 2003) torna-se importante, neste ponto do trabalho, convocar alguns referentes teóricos que fundamentaram as acções que desenvolvi.

¹⁰ Bolívar, 2003

Tal como no caso da avaliação, a concepção de assessoria sofreu também evoluções. Numa concepção mais tradicional, a função do/a assessor(a) era assegurar que as mudanças no âmbito escolar eram aplicadas e efectuadas, de modo eficaz e fiel ao previamente estipulado (Bolívar, 2003).

Na actualidade, o trabalho de assessoria é realizado em diversos domínios, como é o caso da política, das grandes empresas, das estrelas de cinema, da música e, obviamente, das escolas. No entanto, a assessoria realizada no âmbito das instituições escolares ganhou relevo nos anos 70 devido aos maiores desafios e responsabilidades com que se defrontaram as escolas, nomeadamente no que respeita à dimensão social, e à complexidade da actividade docente o que conduziu a uma maior necessidade de assistência às escolas (*ibidem*, 2003). Neste contexto, a figura do assessor é vista como a de um elemento externo, profissionalizado nas práticas de aplicação de medidas inovadoras e na sua adequação ao contexto específico da instituição escolar e na promoção de melhoria nas escolas, com conhecimentos especializados nas áreas de mudança e nos modos de aplicação e adequação de medidas políticas e outras. Trata-se de um especialista que se disponibiliza para trabalhar em conjunto com a equipa da Escola, com intuito de a auxiliar nos processos necessários, apoiando e colaborando, numa lógica de “*trabalho com*”. Dito de outro modo, trata-se de um “amigo crítico” (Leite, 2002), isto é, alguém que «...*transporta para o grupo e para a análise uma visão distanciada, mas ampla e comprometida das situações, e um permanente questionamento dos aspectos em jogo [...] alguém em quem se confia e com quem se está disposto a partilhar receios, dúvidas e também os êxitos*» (*ibidem*:97), sendo a sua função «...ajudar a escola e os seus agentes a reflectirem as situações para que tomem as suas próprias decisões» (*ibidem*: 97).

Na perspectiva de Bolívar (2003) os assessores são «... *facilitadores de processos que permitam adequar as inovações e reconstruí-las de acordo com as suas perspectivas e contextos*» (*ibidem*:208), sendo que o que importa «... *é a natureza pedagógica/educativa da assessoria, destinada a apoiar/facilitar o desenvolvimento curricular nas escolas*» (*ibidem*:209). Nesta linha o assessor é, nada mais, nada menos do que a de um «agente de mudança». Assessorar implica, assim, que todos os envolvidos trabalhem em conjunto, e não que um único elemento – o/a assessor(a) – prescreva, no seu estatuto de profissional, o trabalho e as acções a realizar, sendo os

restantes elementos da instituição educativa meros cumpridores de ordens e desígnios do/a assessor(a).

Tal como na maioria das profissões e modos de trabalho, existem várias formas de realizar a assessoria, destacando Bolívar (2003), a partir de Nieto Cano (1995), três perspectivas de acordo com critérios referentes ao tempo de permanência do/a assessor(a) no local e à forma da relação que estabelece com os actores com quem interage. O autor destaca as seguintes formas de realizar assessoria: *apoio incidental*, *temporal* e *semipermanente*. No primeiro caso, o/a assessor(a) é contratado para auxiliar a escola num processo transitório específico; no segundo caso o/a assessor(a) apoia a instituição escolar ao longo de um determinado programa ou projecto; por fim, no último caso, o/a assessor(a) é parte integrante dos elementos da escola, sendo que pode ser alguém que se encontra a exercer funções efectivamente na Escola - interno, ou alguém externo à instituição mas que é contratado por determinado período de tempo para desenvolver o trabalho de assessoria – externo (Bolívar, 2003:210).

Aprofundando o seu pensamento, este autor explicita ainda o sentido do trabalho de assessoria a partir de três perspectivas: *Trabalhar “com” em vez de intervir “em”*; *Mais do que aplicar, desenvolver* e *Função de mediação/ligação*.

A primeira perspectiva referida está intimamente ligada com as orientações até aqui apresentadas sobre o trabalho de assessoria baseado em relações de cooperação, colaboração e partilha, assentando no trabalho *com* os elementos da escola e não *sobre* os elementos, numa relação de igualdade de estatutos. Na segunda perspectiva o autor foca o trabalho de assessoria como uma aplicação da inovação *vs* a assessoria realizada para a inovação, através de reflexão sobre a prática. Por fim, a terceira perspectiva aponta para o/a assessor(a) como mediador entre o conhecimento existente sobre determinado assunto, desde a sua componente teórica à prática.

Em suma, o trabalho de assessoria pode apresentar-se em dois pólos: um mais tecnicista onde o/a assessor(a) é especialista, trabalhando para a resolução de problemas pelo fornecimento de respostas, numa lógica de aplicação de medidas; e outro, que defendi até agora, e que coloca o/a assessor(a) como elemento especializado mas facilitador, que trabalha em conjunto com os restantes elementos da comunidade educativa, procurando, em cooperação, encontrar os meios, processos e recursos certos para a resolução das situações, bem como promover a capacidade reflexiva e de autonomia dos sujeitos para promoção de melhoria.

3.4. Culturas de colaboração – colaborar para crescer

Pensando a avaliação como um processo de trabalho conjunto, como processo que se efectiva através de reflexões partilhadas onde os vários elementos da comunidade educativa participam activamente, então temos de pensar o trabalho de auto-avaliação como um trabalho realizado no seio de uma cultura de trabalho colaborativa. Ressalto o facto de aqui me referir ao trabalho dos professores na escola, não só no seu estatuto de educadores, mas de agentes e participantes activos da vida das escolas e nos processos a ela inerentes.

Estando a falar de escolas, onde os agentes principais do processo de auto-avaliação são os docentes que nela leccionam, estamos a falar de profissionais cuja lógica de trabalho, historicamente, se reveste de individualismo e onde a partilha se limita aos espaços comuns de vivência, nos quais não se inclui a sala de aula. Como referem Fullan & Hargreaves (2000) «*A situação comum para o professor não é ser parte de um grupo cooperativo, mas é a situação do isolamento, do trabalho solitário, longe dos colegas*» (*ibidem*:56). Passar desta lógica para um trabalho de grupo, onde o grupo é, não um conjunto de pessoas, de indivíduos, mas uma entidade com coesão que se sente e assume como um todo orgânico, encontra vários obstáculos, e é um processo contínuo que se consegue com tempo, com paciência, com determinação, mas que não ocorre pela simples enunciação de intenções ou constituição “forçada” de grupos de trabalho.

Aliás, existem várias formas de significar o trabalho cooperativo: a “Balcanização”, onde «*...os professores agregam sua lealdade e sua identidade a determinados grupos de colegas, com quem gastam mais tempo e com quem mais se socializam na sala de professores*» (Fullan & Hargreaves, 2000:71), ou seja, grupos de professores que se unem voluntariamente pelas afinidades ou contacto mais frequente e que, neste sentido, acabam por partilhar, entre si, experiências e opiniões. No entanto, estes grupos formados espontaneamente podem conduzir a alguns problemas, na medida em que podem levar a uma separação entre os vários “balcanizados” existentes na escola. Por outro lado, a própria instituição escolar pode procurar constituir grupos de professores, com vista à colaboração entre si. Uma segunda forma de colaboração é designada de “colaboração confortável” e consiste em:

«... oferecimento de conselhos, de troca de actividades e dicas e do partilhar de materiais, de natureza mais imediata, específica e técnica. Uma colaboração assim não se estende além de determinadas unidades de trabalho ou de assuntos de estudo, não atinge o propósito mais amplo [...] Trata-se de colaboração que não abarca os princípios da prática reflexiva sistemática» (Fullan & Hargreaves, 2000:74).

Ou, noutra perspectiva, pode formar-se por imposição dos administradores escolares como resposta a pressões externas, como modo de encorajar a colaboração, ou como meio de proceder a determinados processos necessários e obrigatórios às Escolas. Um outro tipo de colaboração entre professores é o “Colegiado Arquitetado”, que nada mais é do que *«... um conjunto de procedimentos burocráticos formais e específicos para aumentar a atenção dispensada ao planeamento conjunto de professores, às consultas e às outras formas de trabalho em equipe» (Fullan & Hargreaves, 2000:77).*

Consideram estes autores que a característica mais pertinente das culturas colaborativas é, não a sua organização formal, mas as relações que se estabelecem entre os elementos dessas “equipas” e tudo o que as mesmas contêm em si, incluindo o respeito e a valorização dos sujeitos que, ao contrário do que por vezes acontece, se destacam. Estas formas mais ou menos obrigatórias de formação de grupos colaborativos como o “colegiado arquitetado” podem, efectivamente, constituir-se como meios para alcançar a desejada partilha, colaboração, reflexão conjunta e participação dos elementos da comunidade educativa em geral e dos docentes, em particular. Como sustentam Fullan & Hargreaves (2000) o “colegiado arquitetado” *«Quando utilizado de uma forma facilitadora e não-controladora [...] pode constituir um ponto de partida e um passo inicial necessário na construção de culturas cooperativas com foco e com profundidade» (ibidem:80).*

No entanto, para que este nível seja atingido, é necessário que os elementos dos grupos formados tenham “vontade” e estejam dispostos a uma verdadeira participação. Lembra, a este propósito Santos Guerra (2002), que a *«... participação não tem um carácter meramente instrumental, mas que encerra em si mesma o valor de virtude democrática. A participação não é necessária só como um modo de conseguir outras coisas, ela é um exercício de responsabilidade democrática» (ibidem:43).* Possivelmente este é o maior desafio das instituições escolares que procuram construir e desenvolver culturas de colaboração, fomentar um verdadeiro espírito de cooperação, de

partilha e participação, nadando contra a corrente do individualismo da profissão docente, cortando as amarras ao “medo” e co-responsabilizando os indivíduos pela educação escolar em toda a sua plenitude. No entanto, não se pode esquecer a importância da criação de estruturas, de condições e de meios que permitam aos docentes sentirem-se seguros e inseridos em ambientes de trabalho e de vivência positiva entre os seus pares, os alunos e outros actores educativos.

CAPÍTULO II. DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Notas introdutórias

Qualquer trabalho de intervenção e/ou de investigação implica o planeamento metodológico e estratégico para a sua realização. O trabalho que desenvolvi e que integrei num registo de assessoria ao TEIP, não foge à regra, e necessitou de um pensamento, reflexão e planeamento prévios.

Neste capítulo apresentarei as opções metodológicas que permitiram organizar o meu trabalho de assessoria ao TEIP e à equipa de Auto-avaliação, começando por apresentar e descrever a fase de preparação, e que se constituiu como momento investigativo; seguindo-se a apresentação e descrição da intervenção propriamente dita.

1. A Investigação

1.1. Investigação – a preparação para a intervenção...

Em primeiro lugar, de acordo com as tendências metodológicas que se seguem nas Ciências da Educação, assim como de acordo com a sensibilidade que os quase 5 anos de formação nesta área me permitiram adquirir, a primeira opção passou por um processo de investigação sobre o tema e contexto. Não se trata aqui de uma investigação exaustiva, mas de um momento de apropriação da realidade do TEIP enquanto instituição, e da realidade político-educativa que orienta a medida TEIP e tudo o que a ela diz respeito. Ao mesmo tempo, incorri numa pesquisa aprofundada sobre o tema central do trabalho de assessoria: a auto-avaliação, procurando aprofundar os meus conhecimentos sobre o processo, nomeadamente as várias perspectivas teóricas de avaliação e auto-avaliação. Tendo sido esta uma fase de preparação para a intervenção em si, todo o processo foi, no entanto, atravessado por uma postura investigativa. Assim, para um melhor entendimento deste processo, vou apresentá-lo em duas fases: inicial e transversal, enunciando as tarefas desenvolvidas em cada momento.

O quadro seguinte ilustra, resumidamente, as tarefas realizadas no âmbito do Eixo de Investigação, nos dois níveis já referidos. Farei também a descrição dessas mesmas tarefas para que seja mais perceptível o trabalho realizado.

Fase Inicial – investigação
<ul style="list-style-type: none">• Enquadramento político-educativo da medida legislativa TEIP;• Identificação das lógicas de construção e aplicação da medida TEIP;• Construção de uma grelha para análise avaliativa dos Projectos Educativos TEIP (PE TEIP);• Análise comparativa dos Projectos Educativos (PE) entre si e relativamente às directrizes legais presentes no normativo;• Identificar processos e práticas de auto-avaliação enunciadas no Projecto Educativo TEIP;• Procura de referenciais legais e teóricos sobre os processos de Avaliação e, mais especificamente, de Auto-avaliação;• Construção de guião de entrevista para a Directora do TEIP e execução da mesma – a realizar no final do estágio com o carácter de balanço final.

Quadro 1: Actividades da Fase de Preparação

As opções metodológicas contempladas na fase de preparação foram as seguintes: análise de documentos legais e de Projectos Educativos e entrevista semi-estruturada como técnicas de recolha de informação, e a análise de conteúdo como técnica de análise da informação. Passo, de seguida, a explicitar estas técnicas associando cada opção às tarefas que lhe correspondem.

1.1.1. Análise de documentos legais

Num primeiro momento, procedi à análise de documentos legais, nomeadamente dos Despachos normativos referentes à medida política TEIP: Despacho-normativo nº 147-B_ME_96, referente aos TEIP 1ª Geração e Despacho-normativo nº 55/2008, referente à medida TEIP 2ª Geração. Com esta análise dos normativos a intenção foi a de contextualizar a medida desde a sua génese até à sua segunda edição, ao mesmo tempo que pretendi identificar e perceber as directrizes para a constituição dos Agrupamentos de Escola enquanto TEIP e as intenções que motivaram esta medida II, de continuidade com a medida TEIP 1.

Através desta análise, foi possível realizar a primeira e segunda actividade da fase inicial de investigação: *Enquadramento político-educativo da medida legislativa TEIP*, que deu origem ao ponto **1.2.** da **Parte I** deste relatório, e *Identificação das lógicas de construção e aplicação da medida TEIP*, realizada através daquilo que John Codd designa por desconstrução de documentos, e que consiste num processo «... *que foca a sua produção assim como a organização dos discursos que o constituem e as estratégias pelas quais camufla contradições e incoerências da ideologia em si inscrita*» (Codd, 1988:245)¹¹. O resultado deste trabalho é seguidamente apresentado:

Pelo discurso presente no documento legal, penso poder afirmar que a realização desta medida política, que visa a melhoria das condições de vida e das ofertas existentes para os indivíduos da sociedade, prende-se com a ideia de que o Estado deve fornecer os meios necessários ao desenvolvimento de todos os indivíduos, como é possível ver num comunicado do ministério da educação, publicado no website do mesmo sobre a assinatura dos primeiros contratos TEIP:

«Entre os objectivos centrais destes contratos-programa contam-se, designadamente, o da melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos, traduzida no sucesso escolar; a criação de condições que favoreçam a transição da escola para a vida activa; e a progressiva coordenação das actividades educativas e formativas desenvolvidas pelas escolas de áreas geográficas problemáticas com as comunidades – incluindo o tecido institucional público, empresas e sociedade civil – em que se integram» (Ministério da Educação, 2005¹²).

Tendo ainda em conta o facto de o despacho normativo se referir a uma medida interventiva, parece podermos inferir que a sua intenção última é a resolução de um grave problema social que é a crise na educação, e mais especificamente a questão do insucesso educativo, do abandono escolar e das taxas de absentismo.

Neste caso, trata-se de um texto que contém as directrizes e normas orientadoras à aplicação de uma medida política, constituindo-se nomeadamente como orientador para a formação de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de segunda geração (TEIP 2).

¹¹ Tradução livre da autora.

¹² Informação retirada de <http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/631A5B3F-5470-4AD7-AE0F-D8324A3AF401/0/ProgramaGovernoXVII.pdf>

Todo o texto se desenvolve com base em ideias fixas, predefinidas e preconcebidas, que possivelmente se explicam pelo facto do documento em análise ser, como referi por várias vezes, um “guião” para a concretização da uma medida política, definindo assim o que deve e como deve ser feito, e qual o papel e funções a assumir para a resolução do problema social que está na origem da construção desta intervenção política *«Os contratos-programa a celebrar devem privilegiar mecanismos de diferenciação positiva no acesso das escolas envolvidas no Programa aos recursos e aos meios disponibilizados pelas políticas gerais do sistema de ensino»* (Despacho normativo nº55, 2008:43129), bem como *«... criar condições que permitam garantir a universalização da educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar»* (Despacho normativo nº55, 2008:43128), e ainda

«Pretende-se que este Programa estimule a apropriação, por parte das comunidades educativas mais atingidas pelos referidos problemas escolares, de instrumentos e recursos que lhes possibilitem congregar esforços tendentes à criação de escolas e nos territórios envolventes de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos» (Despacho normativo nº55, 2008:43128)

O Estado assume uma postura reguladora camuflada pelo recurso à ideia de autonomia das escolas, mas revestindo o discurso do Despacho normativo de limitações e controlo sobre os TEIP e Agrupamentos de Escola.

Quero com isto dizer que, apesar dos passos serem dados, neste caso, pelas escolas ou agrupamentos de escola, nenhum é efectivamente realizado se não existir um aval das entidades reguladoras, do Estado, o que implica uma postura mais reguladora do que a apresentada nos primeiros parágrafos do despacho normativo, como se pode ver em *«O projecto educativo constitui a base de negociação de um contrato-programa nos termos referidos no artigo 1º, a outorgar entre a escola e o Ministério da Educação...»* (Despacho normativo nº55, 2008:43128) e ainda, *«... a concepção e organização do respectivo projecto educativo deve corresponder às seguintes prioridades...»* (Despacho normativo nº55, 2008:43129).

Por outro lado, o facto do conceito de autonomia das Escolas e Agrupamentos de Escola ser constantemente focado ao longo do discurso pode ser visto como uma forma

do Estado se desresponsabilizar face a problemas que surjam, mais do que propriamente tornar as escolas organismos autónomos e empoderados. Esta medida pode, então, ser vista como um passo em frente na autonomia das escolas, mas que não se desprende do poder e influência do Governo, uma vez que exige e define todo um processo e seus conteúdos, ao que se alia a exigência de processos avaliativos realizados na lógica de prestação de contas.

Considero pertinente referir o paradoxo existente no texto entre um espaço que é o global e um espaço mais regional, sendo exemplo disso o facto de se referir à realidade educativa nacional, mas procurando agir sobre “células” mais pequenas, “células” locais, acontecendo o mesmo com o tempo, pensando no “antes” e no “agora”, com vista a trabalhar para o “futuro”.

1.1.2. Análise dos Projectos Educativos

O passo seguinte consistiu na análise comparativa de dois Projectos Educativos: de um TEIP de continuidade, isto é um TEIP de 1ª geração que renovou este estatuto e de um TEIP de segunda geração, ou seja, que se constitui agora pela primeira vez. A lógica desta tarefa prendeu-se com o facto de a medida TEIP ser de âmbito nacional e, portanto, as directrizes serem iguais para todas as Escolas e Agrupamentos de Escola consideradas pela Administração Educacional com características de TEIP. Como tal, seria deveras interessante e proveitoso perceber de que modo os Projectos Educativos TEIP de diferentes TEIP, em diferentes patamares de vivência da medida, correspondiam aos normativos, mas também percebê-los enquanto documentos contextualizadores da acção educativa num determinado território e realidade. Designei esta tarefa de *análise de conteúdo comparativa* dos PE dos dois TEIP pois a análise que fiz, foi efectivamente realizada com intuito de proceder a uma comparação de dois documentos da mesma natureza, servindo esta comparação para identificar pontos de proximidade e especificidades entre si existentes.

A análise de conteúdo possibilitou, então, a realização da “tarefa” *Análise comparativa dos PE entre si e relativamente às directrizes legais presentes no normativo*. Assentando esta análise e conteúdo num sistema categorial (Bardin, 1995), foi necessária a *Construção de uma grelha para análise avaliativa dos PE TEIP*, que serviu de referencial avaliativo, apresentando e definindo os indicadores que permitem

avaliar os PE, os critérios e, sobretudo, as categorias que eram necessárias para a produção deste conhecimento.

A grelha, que apresento em baixo (Quadro 2), foi construída de raiz, procurando focar pontos de referência que permitissem emitir um juízo de valor e conclusões sobre os documentos em análise. Para tal foi necessário recorrer a autores e teorias sobre a construção de referências de avaliação, nomeadamente Gérard Figari (1996). Segundo este autor, e de forma muito simplificada, o processo de avaliação consiste em “comparar” o objecto de avaliação relativamente a um ponto de referência, a um exemplo tido como certo e verdadeiro em relação ao nosso objecto. De modo concreto, o autor refere que *«O processo de avaliação consistiria então numa reflexão (para não o reduzir a uma medida) sobre o desvio entre o referente (que fixa o estado final ou desejável e “desempenha um papel instrumental”) e o referido (que designa a parte da realidade escolhida como “material” para esta reflexão ou para esta medida)»* (ibidem:48).

Dentro deste raciocínio, e tendo em conta o carácter da avaliação dos PE que me propus realizar, tornou-se necessário construir esse documento modelo de “comparação”, que se constituiu num referencial de avaliação. Tal como o próprio autor diz: *«... muitas vezes é necessário construir instrumentos exploratórios ou de diagnóstico incidindo, de forma específica, no contexto em relação ao objecto a avaliar»* (Figari, 1996:130). Adianta ainda o mesmo autor que este *«documento que varia de acordo com as situações, as populações, etc. pertence aos seus autores e aos seus parceiros, não é generalizável e não pode desempenhar um papel normativo...»* (ibidem:135). Neste caso em específico, optei por utilizar o documento legislador da medida TEIP2, do qual constam as directrizes de constituição dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, as intenções que orientaram esta medida, os objectivos da mesma, bem como a construção dos projectos educativos e a organização do funcionamento dos TEIP. Ou seja, e seguindo o raciocínio de Figari (1996) o *referente* foi o Decreto-lei nº55/2008 e o *referido* foram os PE. Claro está que este referencial, para cumprir o seu papel, deve possuir pontos de focagem específicos e direccionados para avaliar determinados elementos dos PE, que são as dimensões e categorias de análise e dentro dessas categorias, é necessária a existência de questões, premissas que orientam a investigação com vista à obtenção de uma resposta, que por sua vez conduz a uma conclusão e permite avaliar aquele ponto. As categorias que

defini como pontos de análise foram, então, as seguintes: *Forma, Conteúdo, Acções e Avaliação (do PE-TEIP)*. As duas últimas categorias apresentam uma particularidade uma vez que a Avaliação faz parte das Acções, mas dado o carácter do meu trabalho e o grande foco na Avaliação, optei por particularizar um pouco este processo avaliativo. Passo a explicar o porquê da escolha destas quatro categorias:

- **Forma:** O Projecto Educativo é o documento de maior importância e aquele que permite a aprovação ou não da escola/agrupamento em TEIP. No Despacho nº55/2008, nos artigos 6º e 7º, estão presentes orientações para a forma (elementos) que o PE deve conter. Esta categoria pretende, então, uma avaliação da morfologia do texto, a fim de perceber se o PE cumpre a forma prevista no normativo, ou se há alguma criatividade e inovação por parte das escolas
- **Conteúdo:** dentro do PE interessa perceber o discurso que o constitui. Interessou-me portanto compreender se o que é expresso se limita a “repetir” o que está enunciado no Despacho; se mostram intenção de apenas cumprir o normativo ou se se identificam lógicas inovadoras, pensadas local e contextualizadamente; se há coerência entre os objectivos e as acções enunciadas.
- **Acções:** Com esta categoria pretendi compreender, de modo mais particular, as acções previstas nos PE. Interessa perceber se estas estão pensadas para dar resposta às necessidades e para alcançar os objectivos apontados; se se adequam aos propósitos que lhes subjazem ou se, pelo contrário, são desajustadas; se estão previstas acções inovadoras ou se estas se limitam a cumprir o legislado.
- **Avaliação:** O campo da avaliação também está previsto na legislação. Interessa perceber se a equipa TEIP prevê e planeia avaliações, relativas quer às acções que se propõe realizar, quer a processos de auto-avaliação do Agrupamento; se a avaliação das acções está prevista para o final das mesmas ou se é continua e em que lógica se vai efectuar (mera medida de resultados, carácter de reflexão e meta-análise para perceber pontos de melhoria, falhas e pontos positivos, e fazer adequações se necessário); em que moldes são pensadas as avaliações (das acções e auto-avaliação) e se se pensam os processos, instrumentos e tempos de avaliação.

Para que a avaliação seja possível, para que me seja possível estabelecer ou não uma correspondência entre *referente* e *referido* (Figari, 1996) entre modelo e objecto, e

assim responder às questões levantadas, é necessária a existência de critérios. A importância do critério é bem apontada por Figari (1996):

«... o critério é uma noção essencial no domínio da avaliação em geral, e ainda mais, evidentemente, quando se trata da avaliação de um dispositivo. De facto, ele é o corolário de toda a reflexão precedente ao realizar a ligação, o interface entre as dimensões da avaliação (= as suas hipóteses e questões) e as categorias da realidade (que vão ser consideradas para tratar as hipóteses e as questões a que chamamos indicadores)» (ibidem:131).

Para a grelha no Quadro 2 utilizei como primeiro critério a **Coerência**, referente à categoria *Forma*, uma vez que nesta categoria pretendo avaliar a relação e a correspondência existente entre o discurso dos PE e o normativo, interessando aqui perceber se há uma linha de coerência entre os documentos em questão. Como segundo critério utilizei a **Pertinência**, relativa à categoria *Conteúdo*, uma vez que aqui analiso, efectivamente, o discurso dos PE. Importou ainda analisar o grau de importância e, efectivamente, o grau de pertinência do mesmo. Como último critério, transversal às duas últimas categorias *Acções e Avaliação (dos PE-TEIP)*, utilizei a **Eficácia**. Uma vez que se trata das Acções previstas no PE, interessou perceber se as mesmas se coadunam com o contexto assim como com as intenções que o normativo enuncia. Quis também compreender a eficácia do que é previsto como modo de actuação sobre a realidade e as necessidades enunciadas/sentidas nos TEIP. A mesma lógica se aplica no caso da Avaliação dos PE-TEIP.

A avaliação dos projectos educativos, de acordo de acordo com a grelha do Quadro 2, permitiu avaliar cada um dos dois projectos, produzindo um juízo de valor sobre cada um individualmente e de acordo com as directrizes legais, assim como realizar uma comparação entre os dois PE e inferir sobre as suas proximidades e distanciamentos. A fim de facilitar a leitura dos resultados da avaliação, optei por fazer a avaliação dos PE em cada categoria simultaneamente, apresentando logo as conclusões da comparação do Projectos Educativos entre si. No final farei uma apreciação geral dos PE analisados.

Categorias	Referentes	Critérios	Indicadores
Forma	<ul style="list-style-type: none"> O Projecto Educativo adopta o formato indicado no normativo que regula os TEIP2. Foca os pontos apresentados na legislação. Identifica as questões e organiza-se de acordo com o prescrito. 	Coerência	<ul style="list-style-type: none"> No PE, estão presentes todos os pontos que o Despacho normativo 55/2008 indica? São destacadas as áreas de acção prioritária que o artigo 6º do normativo, estipula como essenciais? Dos seis pontos que a legislação prevê na construção do PE (artigo 7º), estão todos presentes e são todos abordados?
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> O conteúdo do Projecto Educativo obedece apenas ao que é referido no despacho normativo? São definidas prioridades educativas. Os objectivos apontados visam apenas cumprir o que está previsto na legislação. São elencados objectivos específicos de acordo com a caracterização do contexto. São expressas actividades e estratégias para responder às prioridades e aos objectivos. 	Pertinência	<ul style="list-style-type: none"> As prioridades definidas revelam pertinência de acordo com a caracterização do contexto os seus pontos fortes e frágeis? As prioridades são definidas de modo claro? Os objectivos são claros, pertinentes e exequíveis? Existe coerência entre a identificação de pontos fortes e frágeis e as respostas/acções apontadas? São traçadas actividades de acordo com as prioridades definidas? Apontam-se dinâmicas/iniciativas inovadoras?
Acções	<ul style="list-style-type: none"> São previstas acções para cada prioridade traçada. O planeamento das acções é adequado aos objectivos enunciados. As acções coadunam-se com o prescrito. São acções inovadoras ou limitam-se à legislação. 	Eficácia	<ul style="list-style-type: none"> As acções enunciadas são ajustadas às prioridades? As acções possuem um planeamento coerente ou são meramente indicadas as intenções? São indicados os resultados ao alcançar para cada acção? Prevêem-se os meios/recursos a utilizar para alcançar os objectivos traçados?
Avaliação (do PE-TEIP)	<ul style="list-style-type: none"> O projecto apresenta concepção de avaliação orientadora. O projecto prevê modos de avaliação. A avaliação prevista coaduna-se com o prescrito. O projecto enuncia métodos e técnicas. O projecto apresenta objectivos específicos para a realização de avaliação. 		<ul style="list-style-type: none"> Está explícito ou implícito o conceito de avaliação que orienta o processo em si? São apontados processos de avaliação das actividades/projectos em curso? O projecto prevê a auto-avaliação? Que tipo de avaliação é planeada para as acções previstas, e com que intuito (para acompanhar os processos e possivelmente adequar as acções? Para mera verificação de resultados?) Estão indicados possíveis instrumentos e modalidades de avaliação e auto-avaliação?

Quadro 2: Grelha de Avaliação dos Projectos Educativos

Em termos gerais, ambos os Projectos Educativos avaliados respondem a todas as categorias da grelha, sendo que umas estão mais visíveis e completas que outras.

Relativamente à categoria **Forma**, tive como referente de avaliação o Despacho normativo nº55/2008, que indica os pontos principais que devem estar presentes nos Projectos Educativos, no artigo 6º e 7º¹³.

O PE-TEIP1 identifica as *Áreas de acção prioritária* no ponto **4. Problematização**, relacionando-as com os problemas que o TEIP encontrou no seu seio e considerou fundamentais. Todas as áreas de intervenção e respectivas metas encontram-se no ponto **5. Áreas Prioritárias de Intervenção**, onde o TEIP responde ao artigo 6º.

O artigo 7º, é quase totalmente cumprido desde o ponto **4.** do PE, até ao seu final. O ponto **4.** do Projecto Educativo em questão responde à totalidade da alínea a) do art. 7º da legislação dando conta dos problemas que atravessam o TEIP. O Agrupamento optou por uma organização da informação em tabela, possibilitando a enunciação da problematização nos três níveis referidos, Alunos, Organização e Gestão Escolar e Comunidade. A alínea b) encontra-se no ponto **5. Principais Objectivos**, do Projecto Educativo, onde mais uma vez o TEIP organizou o discurso tendo por base os níveis referidos na alínea a),

As alíneas c); d) e e) são encontradas ao longo do ponto **6. Intervenção: Acções e Plano de Actividades do PE**. Aqui encontramos uma breve descrição da Acção em si, a indicação da pessoa responsável, a situação problema a que pretende dar resposta, o diagnóstico inicial de que parte, as actividades programadas, o público-alvo, bem como os recursos humanos, financeiros e materiais a mobilizar na mesma, as parcerias (quando existentes), os objectivos, relacionados com os do ponto **5.** e as metas que pretendem alcançar com a Acção. Podemos, ainda, encontrar uma continuação da alínea e) no ponto **8. Metas do Projecto Educativo TEIP**, onde são apresentadas as metas gerais, do âmbito do Projecto Educativo. Por fim, a alínea f) encontra-se dividida em dois locais no PE-TEIP: no Plano de Acções, Acção nº 10 e no ponto **9. Avaliação do Projecto**. O agrupamento dedica uma das acções do plano para a realização da auto-avaliação do PE, e no ponto **9.** Descreve as intenções que subjazem a este processo, os objectivos que pretendem alcançar, bem como alguns elementos externos de apoio à sua

¹³ As informações relativas ao conteúdos destes artigos podem ser consultadas no ANEXO I

execução. No entanto, esta alínea não está totalmente presente no PE-TEIP, ficando em falta as questões relativas à avaliação externa do Projecto Educativo.

No PE-TEIP2 o artigo 7º do Despacho normativo nº55/2008 é totalmente cumprido entre os pontos **4. Diagnóstico** e **7. Avaliação do Projecto**. No ponto **4.** o TEIP dá conta dos pontos fortes e fracos do Agrupamento, que foram identificados através de um método de avaliação específico (SWOT). Estes pontos estão organizados em grelha, em categorias correspondentes aos níveis *Organização e Gestão Escolar*, *Alunos* e *Comunidade*, indicados da alínea a) do referido artigo da legislação. É no ponto **5. Áreas Prioritárias de Intervenção**, que o TEIP melhor responde às alíneas a) e b) do artigo 7º. É neste ponto também que apresentam as Acções de intervenção que pretendem realizar, relacionando-as com os problemas encontrados e com os objectivos que se propõem alcançar. O ponto seguinte do PE, **6. Plano de Acção**, começa por apresentar as metas que se propõem alcançar para cada objectivo, bem como os indicadores de medida para as mesmas, passando depois para o Plano de Acções em si. Este Agrupamento, à semelhança do outro, apresenta um Plano de Acções detalhado em grelha. Uma vez mais, tal como acontece com o Projecto Educativo anteriormente analisado, há uma acção dedicada à avaliação do PE-TEIP, mais propriamente à auto-avaliação. A descrição da realização da Auto-avaliação é feita com recurso a várias actividades, referentes às várias fases do processo. A questão da avaliação volta a ser tratada no ponto **7. Avaliação do Projecto**.

Em relação à 2ª categoria, **Conteúdo**, a análise cuidada do discurso presente nos Projectos Educativos permitiu constatar, em primeiro lugar, que o conteúdo, tal como a forma, obedecem às indicações patentes no Despacho normativo nº55/2008. Por exemplo, o artigo 6º e 7º apontam os assuntos que devem estar presentes no projecto educativo, como referi anteriormente, sendo que todos eles estão contemplados, desde as 4 áreas de intervenção prioritária, à enunciação de objectivos principais, plano de acções, entre outros.

No entanto, também me é possível verificar que no ponto **5. Principais Objectivos**, do PE-TEIP1, os objectivos são enunciados de modo algo vago, ainda que correspondam à problematização antes apresentada. Denota-se uma correlação entre a caracterização do Agrupamento que é feita no início do PE e os objectivos do trabalho a realizar, mas a forma como os mesmos são enunciado é vaga. Do mesmo modo, na **Problematização**, o discurso apresentado em alguns pontos, denota uma preocupação

efectiva com a realidade social dos alunos do Agrupamento e em encontrar respostas curriculares adequadas às especificidades às suas necessidades. Esta ideia é expressa no seguinte excerto: «*Alguns alunos não conseguem estruturar correctamente uma frase com os seus elementos mínimos, nem mesmo ler de forma desbloqueada*» (pp. 17); «*Os currículos estão desajustados em relação aos interesses de alguns alunos. Principalmente daqueles em que as expectativas são baixas relativamente ao sucesso escolar*» (pp. 17); «*Existe pouco envolvimento dos alunos nas causas locais e nacionais de protecção do ambiente e protecção da vida*» (pp. 17); «*Existência de uma baixa qualificação da população adulta na comunidade...*» (pp. 19), entre outros exemplos.

Ainda na categoria **Conteúdo**, o discurso presente no PE revela uma preocupação por parte do TEIP em adequar e pensar todas as acções e medidas para a realidade em que se encontram, o que está bem patente no Plano de Acções, onde todas as acções possuem a indicação do problema, objectivos, metas e indicadores. Do mesmo modo, o Agrupamento apresenta no conteúdo destas acções, iniciativas inovadoras, pensadas para o local, e de acordo com as necessidades e características da população. Também são expressas parcerias com diferentes entidades, por exemplo, a Fundação de Serralves, a par de iniciativas nacionais como o Plano Nacional de Leitura e o Plano de Acção para a Matemática. Este factor indica uma procura pela inovação e real adequação ao contexto, articulada com as directrizes legais, definidas a nível nacional.

Em suma, o conteúdo do PE pode ser considerado completo, claro e pertinente, tendo em conta as características de um TEIP, e todos os elementos que um Projecto Educativo deve conter

O Projecto Educativo do TEIP 2, à semelhança do primeiro PE analisado, cumpre todos os requisitos presentes no normativo, relativamente ao seu conteúdo. No que diz respeito à enunciação dos problemas que o Agrupamento enfrenta, este PE-TEIP fá-lo de modo diferente do TEIP1. É possível inferir um alto nível de consciência da realidade do TEIP. Por outro lado, este PE enuncia a metodologia utilizada para alcançar estes dados – metodologia SWOT – elemento que aparece identificado de modo menos evidente no PE-TEIP1. Uma vez mais este PE assemelha-se ao PE-TEIP1 na enunciação dos objectivos principais, adoptando um discurso bastante formal e algo vago. No entanto o PE-TEIP1 apresenta alguns objectivos mais específicos e pensados para o contexto e problemas do Agrupamento, enquanto o PE-TEIP2 parece enunciar os seus de forma mais próxima com o normativo do que propriamente com o

seus de forma mais próxima com o normativo do que propriamente com o Agrupamento. Já no que às metas diz respeito, o PE-TEIP2 apresenta uma descrição mais detalhada do que o PE-TEIP1, associando a cada objectivo enunciado as respectivas metas e seus indicadores de medida. O Plano de Acções do TEIP2 apresenta também um conteúdo específico e cuidado.

Relativamente à categoria **Acções**, constatei que o Agrupamento teve o cuidado e a intenção de pensar e de planear as actividades de acordo com o contexto em que se insere, sua população – docentes, não-docentes, alunos e pais/encarregados de educação – e os problemas/necessidades que identificaram, possuindo caracterizações e descrições pormenorizadas para cada uma, que vão desde a descrição da Acção em si, às actividades previstas no âmbito de cada uma, aos recursos materiais, humanos e financeiros a mobilizar, e, no caso da sua existência, as parceiras. A única informação que se revela parca, diz respeito ao planeamento cronológico/temporal, isto é, apenas algumas Acções – ou actividades dentro das Acções – apresentam uma calendarização que nos permita perceber o tempo previsto para a sua execução e a sua periodicidade. As Acções apresentadas são, então, pensadas para o Agrupamento, possuindo como características a pertinência, coerência e apresentando-se como exequíveis de acordo com as intenções enunciadas.

Referindo-me agora ao Plano de Acção do PE-TEIP2, este, pelo seu conteúdo, mostra um pensamento e uma preocupação no sentido de trabalhar para a melhoria crescente, com estratégias e acções pensadas para as necessidades e problemas do Agrupamento, pensando as melhores intervenções para os vários casos, turmas e situações. Tal como o TEIP1, este Agrupamento articula acções inovadoras e pensadas localmente, com as iniciativas nacionais. As acções adequam-se ao contexto, indo além das directrizes presentes no Despacho-normativo nº55/2008, e focando-se na vida e funcionamento do TEIP.

No que à categoria **Avaliação** diz respeito, o TEIP1 dedica, no seu Projecto Educativo, uma Acção especificamente para este processo. No entanto, o PE apenas refere a Auto-avaliação, não fazendo referência ao processo de avaliação externa, referida e determinada no artigo 17º do Despacho normativo nº55/2008.

A forma como a auto-avaliação é apresentada aponta para uma intenção de acompanhamento e monitorização das Acções e actividades, bem como de fomento à reflexão partilhada e responsabilização da comunidade no TEIP, pela sensibilização

para a realidade. Considero, então, que a intenção do TEIP consiste em tornar a avaliação do Projecto Educativo TEIP, em certa medida, um instrumento ao serviço do Agrupamento. No entanto, a maior parte do discurso referente à avaliação, limita-se à enunciação de intenções e objectivos do processo, e não focando tanto a apresentação de modelos, modos e métodos de proceder à auto-avaliação, sendo que a informação que existe sobre estes pontos é relativa a uma calendarização de reuniões e o processo, e indicação de alguns possíveis instrumentos – a par com a referência a recursos humanos, como todas as Acções apresentam.

Em suma, no Projecto Educativo a avaliação é tratada e apresentada com algum relevo e pormenor, mas mais no que às intenções diz respeito. Ainda assim, há um planeamento inicial, que demonstra pertinência na acção em si, bem como grandes possibilidades de eficácia no processo previsto.

Também o PE-TEIP2 dedica à questão da **Avaliação** uma acção do Plano de Acções. Neste Plano é descrita a Acção, sendo realizada uma contextualização da opção por este processo com referência ao processo de Avaliação Externa vivenciado no ano anterior – referência que não encontro no PE-TEIP1. O processo de auto-avaliação é aqui apresentado nas suas etapas correspondentes às actividades da Acção “Mais Av”. A questão da Avaliação do Projecto volta a ser focada no ponto **7.** do PE, onde o Agrupamento refere as intenções subjacente ao processo e as modalidades da sua execução – contínua, periódica e final.

De um modo geral, através desta análise dos Projectos Educativos dos TEIP 1 e 2, concluo que, apesar das suas idiossincrasias e especificidades, ambos possuem, em toda a sua extensão, uma linha clara e evidente de coerência com as directrizes legais que o orientam, mas sobretudo um alto nível de coerência interna, dentro do discurso do PE. Os agrupamentos apresentam uma clara preocupação com a sua realidade social envolvente, assim como uma profunda consciência dos seus problemas e necessidades. Essa consciência deu origem a um planeamento da intervenção a realizar ao longo dos 2 anos do Projecto TEIP, direccionado e pensado especificamente para o contexto, denotando preocupação e intenção em realizar um trabalho que visa a melhoria.

Identifico uma real pertinência no que é apresentado, desde as intenções às acções, que se adequam com o legalmente prescrito, mas sobretudo com a realidade do contexto a que se refere.

Claro que o modo de organização da informação e o enfoque que é dado a cada ponto e a cada assunto depende da forma como o TEIP vive as suas dinâmicas e percepção a sua realidade. No entanto, ambos cumprem todos os requisitos legais, sem abandonar a intenção última da iniciativa TEIP que seria a de olhar o contexto e trabalhar localmente. Ao nível dos seus PE, posso inferir uma construção cuidada e consciente em todo o seu espectro, que faz antever uma acção e trabalho eficiente, pertinente, coerente, com vista à melhoria e à mudança positiva.

Em suma, este processo avaliativo dos Projectos Educativos permitiu-me identificar as lógicas de trabalho que orientam o TEIP, sobretudo no que ao processo de Auto-avaliação diz respeito. Foi ainda possível perceber que, no discurso de ambos os PE-TEIP, a concepção de Avaliação presente se aproximava de uma perspectiva mais abrangente, mais dinâmica e mais aberta, lembrando a 4ª Geração de Avaliação apresentada por Guba & Lincoln (1989). Ou seja, por aquilo que o PE enuncia, os dois Agrupamentos pretendem, com a auto-avaliação, dar lugar a um processo que auto-conhecimento, onde toda a comunidade seja envolvida participando activamente, sendo um meio de percepção e de compreensão da realidade TEIP que permita a reflexão e uma cultura de trabalho em conjunto, a fim de encontrar soluções para os problemas identificados e, assim, proceder a adaptações, ajustes e modificações que visem a melhoria efectiva do Agrupamento.

Foi com base nos dados que obtive através da análise aos PE dos dois TEIP que me preparei para o trabalho de assessoria que me esperava, reunindo as informações mais importantes e relevantes para o processo, pensando sempre naquilo que o TEIP enunciava como modos e intenções da Avaliação da execução do Projecto Educativo TEIP.

Esta análise, nomeadamente os últimos parágrafos apresentados, permitiram a realização de outra actividade apresentada, *Identificar processos e práticas de auto-avaliação enunciadas no Projecto Educativo*. Com esta informação pretendi munir-me de um conjunto de informações que me permitissem mais facilmente envolver-me no trabalho do TEIP e poder, assim, construir uma visão *a priori* do contexto e procurar referenciais teóricos que me dotassem de ferramentas e conhecimentos mais específicos para a assessoria que iria desenvolver.

O passo seguinte consistiu na *Procura de referenciais legais e teóricos sobre os processos de Avaliação e, mais especificamente, de Auto-avaliação*. Estes referenciais, como já explicitado em pontos anteriores, assentaram essencialmente nos contributos de autores que trabalharam e teorizaram sobre o tema, como Alaíz et al (2003), Guba & Lincoln (1989), entre outros, até às directrizes legais do Despacho normativo nº 55/2008 e as indicações presentes no site da Inspeção Geral de Educação. Uma vez mais reitero que quando se pensa e se realiza uma intervenção num determinado contexto e realidade, com determinados sujeitos e dinâmicas, é necessário um conhecimento do contexto e dos seus actores, o que no que à escola diz respeito implica um acompanhamento contínuo e cuidado.

2. A intervenção

2.1. A assessoria como alicerce metodológico da intervenção

Relativamente à intervenção em si, e como tenho vindo a referir, considerei tratar-se de um trabalho inserido no campo das assessorias às escolas (Bolívar, 2003). A escolha da auto-avaliação como foco central da intervenção foi bastante natural, depois de ouvidas as preocupações da Coordenadora do TEIP, e após o primeiro contacto com a instituição, e o conhecimento prévio que já tinha, resultante da análise feita ao PE. A Equipa de auto-avaliação foi formada no início do ano lectivo 2009/2010 tendo por função desenvolver e realizar o processo de auto-avaliação do TEIP, desde a sua planificação, construção de instrumentos e análise dos mesmos e redacção dos respectivos relatórios de avaliação. A equipa era constituída por professores do Agrupamento sem experiência nesta actividade, encontrando-se neste papel pela primeira vez, com poucos conhecimentos sobre as directrizes para a auto-avaliação, bem como com poucos conhecimentos teóricos sobre o processo em si, nas várias perspectivas e teorias sobre avaliação. Logo no primeiro contacto senti que a equipa estava algo desorientada. Assim, tornou-se claro que o TEIP, e nomeadamente a equipa de auto-avaliação, necessitavam de alguém que os ajudasse a dar início ao processo. A minha presença nas reuniões, enquanto alguém externo à instituição foi sentida como fundamental solicitando-me opinião para todas as questões. Nesta posição assumi a

postura “amigo crítico” defendida por Leite (2002) e definida como «... *alguém em quem se confia e com quem se está disposto a partilhar receios, dúvidas e também os êxitos [...] e a quem se reconhece competência para connosco colaborar*» (Leite, 2002:97), procurando ajudá-los a dotar-se de ferramentas materiais, pessoais e profissionais para desenvolverem o processo, ganhando autonomia crescente e capacitando-se enquanto executores desta complexa e importante tarefa.

É no quadro destes argumentos e tendo em conta as necessidades detectadas, que justifico a opção pela assessoria como metodologia de intervenção. Nesta linha os assessores constituem-se como facilitadores do processo de mudança, e como estimuladores de:

«... inovação das escolas [...] Segundo esta perspectiva o assessor actua como um dinamizador do processo de desenvolvimento organizativo da escola. Em vez de se apresentar como um perito que diagnostica os problemas [...] e propõe soluções [...] o assessor, enquanto agente da mudança, trabalha em conjunto com os professores, quer fazendo de mediador entre o conhecimento pedagógico e as escolas, quer colaborando na identificação e solução de problemas» (Bolívar, 2003:209).

Esta foi a orientação que segui na intervenção que desenvolvi junto do TEIP em geral e da equipa de auto-avaliação, em particular.

Esta opção permitiu-me manter um acompanhamento constante e uma contínua contextualização face à realidade do Agrupamento e às necessidades do TEIP e da Equipa, o que por sua vez foi crucial para o meu papel de assessora externa, construindo e efectivando uma intervenção que se inclui nos verdadeiros moldes da intervenção em Ciências da Educação, pensada para o contexto, de acordo com as suas características e necessidades, sendo os sujeitos agentes activos do processo e não meros alvos da acção, trabalhando numa lógica conjunta e de cooperação. Como assessora da Equipa de auto-avaliação, procurei adoptar uma postura de profissional em educação, com conhecimentos técnicos e teóricos, sem me apresentar como especialista possuidora de respostas certas, mas sim como uma voz aliada, que apresenta diferentes e novas perspectivas e opiniões, auxiliando e possibilitando uma reflexão conjunta, a fim de encontrar respostas para os desafios e problemas que a Equipa encontrou no seu percurso.

Dentro dos modos de assessoria relativamente à permanência no tempo e forma da relação, devido às necessidades do TEIP e características do processo de auto-avaliação, o meu trabalho foi de assessoria *temporal*¹⁴, tendo eu assessorado a equipa de auto-avaliação durante a maior parte do ano lectivo 2009/2010, tempo em que decorreu o primeiro ano do processo de avaliação.

Segui, como na parte teórica sustentei, uma postura assente na filosofia: «Trabalhar “com” em vez de intervir “em”» (Bolívar, 2003), procurando trabalhar conjuntamente com a equipa de auto-avaliação, em reflexões e discussões conjuntas e partilhadas, numa relação de igualdade de estatuto. Esta atitude alia-se, por sua vez, à perspectiva da «Função de mediação/ligação» (*ibidem*) adoptando o papel de ponto de ligação entre conhecimento existente sobre a avaliação e auto-avaliação, na teoria e práticas, transmitindo-as à equipa.

As tarefas realizadas no âmbito da assessoria serão apresentadas num dos próximos pontos deste relatório. Ainda relativamente às opções metodológicas é necessário referir que ao longo do tempo de estágio recolhi notas de terreno das várias reuniões e visitas ao TEIP e equipa de auto-avaliação. A intenção subjacente à tomada de notas de terreno foi a de manter um registo actualizado do decorrer do processo, bem como das “vozes” da equipa, das questões e necessidades que iam surgindo à medida que o processo se desenvolvia, para que, assim, pudesse ir adaptando a minha abordagem para responder às solicitações e necessidades.

A opção por estes registos permitiu ainda registar elementos das reuniões que me parecessem relevantes, bem como construir percepções sobre o funcionamento das reuniões e o modo como os diferentes actores iam reagindo às propostas a que tinham de responder. Em síntese, estas notas permitiram-me a recolha de informação contextualizada, mantendo um registo constante da evolução dos trabalhos, da equipa e da realidade e contexto, e tornaram-se elementos cruciais para a intervenção. Assumimos, portanto, as notas de terreno como «... formas de um estágio inicial de análise durante a recolha de dados, contendo informação bruta necessária para uma análise elaborada posterior» (Fetterman, 1998:107)¹⁵.

¹⁴ De acordo com as orientações sobre as formas de realizar assessoria, apresentadas no ponto **3.3.** da **Parte II.**

¹⁵ Tradução livre do original.

Ainda dentro das opções metodológicas recorri à entrevista semi-estruturada. Assim, elaborei uma, à coordenadora do TEIP, de modo a ser possível ouvir, na primeira pessoa, as suas ideias e concepções sobre a auto-avaliação, procurando identificar processos, e qual a sua percepção sobre o processo desenvolvido. Correspondendo ao tipo de entrevista referida, construí um guião organizado de acordo com aquele que é o tema de interesse, mas que se desenvolve com total abertura às ideias e concepções do entrevistado, procurando-se ouvir as suas opiniões e deixar o seu pensamento e discurso fluírem livremente. Desta forma, citando Bogdan & Biklen, (1994) «...a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo» (*ibidem*: 134).

Por razões de foro temporal, a entrevista não foi realizada em tempo presencial. Dado o pouco tempo que possuía, e o quotidiano igualmente ocupado e frenético da Coordenadora do TEIP, tornou-se mais exequível o envio do guião via email, para que fosse respondido e posteriormente me fosse reenviado para análise, o que veio a acontecer.

2.2. Os contornos da intervenção...

É chegado o momento de dar a conhecer, a dinâmica do estágio, desde os primeiros momentos de preparação até à entrada no verdadeiro ritmo de trabalho. Iniciarei este ponto com a descrição das dinâmicas que marcaram a “entrada no terreno”, aprofundando num sub-ponto seguinte com uma descrição e apresentação das várias tarefas realizadas em cada eixo e nível.

2.2.1. As dinâmicas iniciais e a “entrada no terreno”

O primeiro passo para o início do estágio foi, naturalmente, uma primeira reunião com a minha orientadora de estágio, Professora Doutora Preciosa Fernandes, docente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, membro efectivo do Centro de Investigação e Intervenção em Educação e consultora externa do TEIP 1 (onde decorreu o meu trabalho de estágio), no dia 9 de

Outubro de 2009. Nesta reunião esteve também presente a Professora Doutora Carlinda Leite, orientadora local igualmente membro do CIIE e consultora externa do TEIP2, cujo Projecto Educativo analisei. Esta reunião serviu para esboçar o fio condutor do trabalho a realizar, dado que na altura a intenção era que o estágio se desenvolvesse no seio do CIIE, ainda que tivesse de se focalizar num dos vários campos de acção do núcleo.

Após essa reunião inicial e auscultados os meus interesses pessoais, académicos e de futuro profissional, assumiram-se os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária como o domínio onde desenvolveria a investigação/intervenção. Era minha intenção pessoal e profissional realizar um estágio em investigação/intervenção, pelo que nesta reunião começamos a pensar de que modo, no tempo de que dispunha para realização do estágio, poderia fazer um trabalho com essas características que fosse ao mesmo tempo completo, exequível e útil.

No que à investigação diz respeito, tendo em conta a intenção de produzir conhecimento sobre uma dada realidade e contexto, e tendo ainda em conta que, mesmo sendo algo específico, os TEIP e a auto-avaliação são uma realidade nacional, considerámos, em fase inicial, proceder a uma breve investigação em pelo menos 3 TEIP distintos, para contextualização da política educativa e sua adequação por parte das instituições escolares tal como foi referido no ponto **Opções Metodológicas**. Sendo que dentro do CIIE, vários os membros estão associados a um TEIP, na condição de consultores externos, era de prever que o acesso aos mesmos fosse facilitado. Assim foram seleccionados três TEIP: um situado mais no interior Norte, a uma distância considerável da minha área de residência e estudo – TEIP 2, um TEIP do Porto e o TEIP 1, que mais tarde me acolheu (que se situa na zona do Grande Porto). Desta forma teria uma maior amplitude neste estudo e seria possível estabelecer paralelismos e distanciamentos úteis para a construção de um conhecimento mais sustentado sobre o funcionamento de TEIP inseridos em contextos geograficamente afastados. Nesta fase, e no que respeita ao momento investigação, apenas estava pensada uma análise de nível macro, focada nas políticas de regulamentação dos TEIP e numa análise comparativa, de carácter micro feita a partir da análise dos Projectos Educativos dos três TEIP.

Ao nível da intervenção, e de acordo com as necessidades que as orientadoras sabiam existir nos TEIP em que são consultoras, surgiu a ideia de eu acompanhar as equipas de auto-avaliação de dois TEIP, o TEIP 1 que mais tarde me acolheu, e o TEIP

2. Eu acompanhá-las-ia numa primeira reunião para estabelecer contactos e familiaridades com os elementos dos TEIP e das Equipa AA, passando depois a acompanhar as últimas, tudo isto, claro, dependendo das necessidades expressadas pelos TEIP e da sua disponibilidade para me acolher. Assim, fiquei a aguardar que as referidas reuniões fossem agendadas, enquanto dava início a um estudo mais aprofundado da medida TEIP.

Após esta primeira reunião de planeamento, dei início ao estágio propriamente dito. O primeiro dia de estágio foi dia 12 de Outubro de 2009. A partir desta data e até ao dia 25 de Fevereiro ocupei um lugar numa sala de trabalho/reuniões do núcleo CIIE₂ na Faculdade, tendo aí afixado o horário do estágio a fim de formalizar o meu papel ali. De acordo com o *Regulamento de Estágio Curricular do Mestrado em Ciências da Educação*, o estágio deveria ter um número mínimo de 450h, pelo que construí o meu horário em 8h/dia, 4 dias por semana com um dia livre, até ao final de Fevereiro. Estas 8h/dia incluíam possíveis visitas a TEIP, no entanto, ultrapassei as horas de estágio, como vai ser possível perceber mais adiante. Neste local comecei então a realizar pesquisas sobre a medida política TEIP e conceitos teóricos relacionados com a mesma, assim como sobre o conceito de avaliação e os processos de auto-avaliação, dando assim início à fase de investigação/ preparação da intervenção.

Mais tarde, em seminário de orientação, a linha de estágio foi reorientada, nomeadamente ao nível da fase de preparação que se confinou à análise de conteúdo comparativa dos Projectos Educativos do TEIP 1 e 2 entre si e de acordo com o Despacho normativo nº55/2008. Infelizmente, não foi possível ter acesso ao Projecto Educativo de um dos TEIP, tendo este sido posteriormente abandonado enquanto TEIP alvo de análise.

Relativamente à intervenção que estava pensada para os TEIP 1 e TEIP 2, houve também alterações que me conduziram a uma presença mais constante e dedicada ao TEIP 1. Devido ao facto de eu não possuir um meio de transporte pessoal, as deslocações ao TEIP 2 tornavam-se mais difíceis. Tendo, então, esta condicionante, optei, em concordância com a orientadora, por abandonar a ideia de assessoria sistemática ao TEIP 2, dedicando-me mais abertamente ao TEIP 1 que era de mais fácil acesso, quer por questões geográficas, quer pela facilidade de transportes. Assim, centrei o meu trabalho de assessoria apenas ao TEIP 1. No entanto, mantive em aberto a possibilidade de auxiliar, ainda que à distância o TEIP 2, estando disponível para

contactos via e-mail ou telefone e deslocações esporádicas, sempre que o TEIP sentisse essa necessidade e solicitasse algum apoio da minha parte¹⁶.

Simplificando, ao nível da intervenção, o acompanhamento e assessoria cingiu-se então ao TEIP 1 e mais especificamente ao trabalho desenvolvido com a Equipa de auto-avaliação.

Assim, ultrapassadas as questões iniciais, e definido de forma mais objectiva o âmbito da minha intervenção dei a “entrada no terreno”, no TEIP 1

O primeiro contacto com o TEIP 1 foi, na verdade, com a Coordenadora do TEIP e ocorreu na FPCEUP, numa visita da Coordenadora a convite da orientadora de estágio, Professora Doutora Preciosa Fernandes, também consultora externa do respectivo TEIP. Na altura da reunião, a Coordenadora já tinha sido informada pela orientadora dos moldes em que decorreria o meu estágio, e de que eu estaria disponível para os acompanhar e auxiliar no que fosse necessário, pelo que logo à partida me foi possível tomar conhecimento de características do TEIP ao nível da comunidade, das necessidades principais, da tarefa que se encontrava em curso – reconstrução do Projecto Educativo, dado que o Agrupamento estava em processo de renovação do estatuto TEIP – entre outras questões. Desta reunião resultou a primeira tarefa que realizei para o TEIP 1 e que será posteriormente apresentada. Uma vez que esta reunião foi algo genérica, constituindo-se como contacto inicial e apresentações, ficou combinado que agendaríamos uma nova reunião, desta vez na escola sede do TEIP, onde poderia falar mais pormenorizadamente com a Coordenadora.

A referida reunião ocorreu no dia 17 de Novembro, na Escola EB 2,3 sede do TEIP. Aqui obtive, com mais pormenor, informações sobre o funcionamento e missão do TEIP, bem como a equipa de auto-avaliação, que tinha sido recentemente formada e se encontrava a iniciar funções. A partir daqui ficou acordado que passaria a assistir e participar nas reuniões da Equipa AA, sendo a primeira já no dia 25 de Novembro.

Desde essa data passei então a acompanhar a Equipa AA, tendo participado em 11 reuniões da equipa, desde Novembro até ao mês de Abril. Desta presença nas reuniões resultaram as várias tarefas que realizei, ao nível da assessoria, incluindo-se a participação, juntamente com a Equipa AA, no Encontro de Boas Práticas promovido pelo CFAE (Centro de Formação de Associação das Escolas), no dia 3 de Março de

¹⁶ A dinâmica vivida com o TEIP2 pode ser consultada no ANEXO I

2010. Ainda relativamente a este TEIP, participei numa reunião da Equipa TEIP, onde esteve também presente a consultora externa do TEIP, Professora Doutora Preciosa Fernandes e a representante da DREN, e cujo assunto foi a apresentação e balanço do trabalho realizado no TEIP e resultados alcançados até ao final do 1º período lectivo.

O quadro seguinte sistematiza as reuniões e encontros em que participei, nos TEIP 1 e TEIP 2.

TEIP	REUNIÕES
TEIP 1	2 Reuniões com a Equipa TEIP, na FPCEUP
	1 Conselho Geral, na escola sede do TEIP
TEIP 2	1 Reunião com Directora TEIP na FPCEUP
	1 Reunião com Directora TEIP na escola sede do TEIP
	1 Reunião da Equipa TEIP, na escola sede do TEIP
Equipa Auto-avaliação do TEIP 2	10 Reuniões com a Equipa AA, na escola sede do TEIP
	1 Encontro de Boas Práticas promovido pelo CFAE

Quadro 3: Reuniões com os TEIP

2.2.2. Dos objectivos às actividades desenvolvidas

No quadro dos argumentos apresentados até ao momento passo agora a apresentar de modo mais específico os objectivos do estágio, bem como a enunciar as actividades realizadas. Referi anteriormente que as actividades realizadas no âmbito da assessoria surgiram do e no contexto, de acordo com o desenvolvimento do processo de auto-avaliação e das necessidades que o Agrupamento ia enfrentando no decorrer do ano lectivo. Mas tal facto não invalidou que, no planeamento inicial do trabalho interventivo e, sobretudo, após a fase de preparação e entrada no contexto TEIP, não tenha sido possível delinear alguns objectivos para o estágio. Num primeiro sub-ponto apresento, então, os objectivos, seguindo-se outro ponto com as actividades concretas que realizei.

No quadro das ideias até agora explicitadas relativamente à intervenção, esta acabou por ocorrer em dois níveis: TEIP e equipa de auto-avaliação, sendo que em relação ao TEIP a intervenção foi consideravelmente menor comparativamente com a intervenção junto da Equipa AA, que possuiu um carácter sistemático.

Por outro lado, os objectivos da intervenção são, naturalmente também, objectivos do TEIP, mais especificamente da equipa de Auto-avaliação que assessorarei nestes meses. Quero com isto dizer que a lógica subjacente à delineação dos objectivos da intervenção que realizei passou por ouvir e perceber as necessidades do TEIP e da equipa AA, e não pela mera enunciação das minhas intenções. O trabalho foi então dialogado.

	Objectivos
Nível TEIP	<ol style="list-style-type: none"> 1. Auxiliar o TEIP na execução do seu Projecto Educativo. 2. Acompanhar o TEIP em reuniões. 3. Dar a conhecer aos elementos da equipa TEIP diferentes perspectivas e abordagens, numa procura por um momento reflexivo e construtivo. 4. Participar em funções, tarefas e/ou actividades do TEIP, nas quais o meu auxilio seja necessário e solicitado.
Nível Auto-avaliação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acompanhar a Equipa de Auto-avaliação nas suas reuniões, participando activamente enquanto elemento externo. 2. Dar a conhecer à equipa AA diferentes perspectivas, teorias e abordagens, a fim de os elucidar sobre diferentes lógicas de trabalho e promover crescimento e desenvolvimento da equipa. 3. Auxiliar nas tarefas a levar a cabo pela equipa, ao nível do planeamento, construção de instrumentos, redacção de relatórios e outras actividades. 4. Acompanhar e auxiliar a equipa em outras situações emergentes nas quais seja necessária e solicitada a minha colaboração.

Quadro 4: Objectivos

Focando agora a atenção nas actividades desenvolvidas, e na intenção de contribuir para uma leitura o mais clara possível, apresento no quadro seguinte uma sistematização dessas actividades organizadas segundo dois eixos: 1) **Actividades de acompanhamento e assessoria de Nível TEIP**; 2) **Actividades de assessoria à de Nível da Equipa de Auto-avaliação**.

Actividades de acompanhamento e assessoria de Nível TEIP	Actividades-de assessoria à de Nível da Equipa de Auto-avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração e apoio na construção do Projecto Educativo TEIP, nomeadamente no que diz respeito aos planos de acção; • Participação em reuniões da Equipa TEIP (1 reunião); • Construção – solicitada pela coordenadora TEIP – da matriz de Dossier Técnico-pedagógico de Perafita, a partir dos referenciais das entidades reguladoras e financiadoras (DREN e POPH) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa e leitura de referenciais teóricos e legais sobre Auto-avaliação (conceito e processo) para contextualização à equipa; • Participação e colaboração activa em reuniões da equipa AA (X reuniões); • Apoio na construção dos instrumentos de recolha de informação para auto-avaliação das actividades e clubes do PE-TEIP; • Organização, a pedido da coordenadora TEIP, das actas referentes às reuniões da equipa AA; • Construção, solicitada pela coordenadora do TEIP, do esqueleto para apresentação do trabalho da equipa AA, a realizada num Encontro organizado pelo CFAE de Matosinhos; • Participação no referido Encontro, a convite da coordenadora do TEIP; • Apoio à redacção do relatório intermédio de avaliação da execução do Projecto Educativo TEIP

Quadro 5: Actividades de Assessoria***Actividades de acompanhamento e assessoria de Nível TEIP***

Relativamente às tarefas de assessoria de nível TEIP, as mesmas iniciaram-se aquando da primeira reunião com a Directora TEIP, na FPCEUP. O Agrupamento encontrava-se, nesta fase, a proceder à reformulação do Projecto Educativo TEIP, para sua actualização à 2ª geração da medida. Nesta altura, foi-me pedida *Colaboração e apoio na construção do Projecto Educativo TEIP, nomeadamente no que diz respeito aos planos de acção*. Este trabalho consistiu em analisar a descrição das acções previstas, fazendo as adequações necessárias de acordo com as necessidades do TEIP, enunciando os técnicos necessários (no caso de estarem em falta), nomeadamente ao nível das Ciências da Educação, e o seu contributo para a realização das acções. A segunda actividade *Participação em reuniões da Equipa TEIP (1 reunião)* aconteceu numa altura em que o TEIP se encontrava a fazer o balanço dos resultados da auto-avaliação realizada na altura do Carnaval, com intuito de realizar uma apreciação do desenvolvimento das actividades e acções do PE, bem como dos resultados escolares dos alunos, e taxas de absentismo, abandono e indisciplina. Nesta reunião participou toda a equipa TEIP, a representante da DREN, a Consultora Externa do TEIP e eu.

A última actividade *Construção – solicitada pela coordenadora TEIP – da matriz de Dossier Técnico-pedagógico, a partir dos referenciais das entidades reguladoras e financiadoras (DREN e POPH)*, surgiu após a recepção, por parte do Agrupamento, de directrizes da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN), bem como do Programa Operacional para o Potencial Humano (POPH), para a construção de um dossier Técnico-pedagógico que desse conta do trabalho realizado no TEIP, seu planeamento e execução, e que se constitua como um utensílio que permite às entidades reguladoras e ao próprio TEIP, manter registos actualizados e organizados sobre as acções e actividades, seu desenvolvimento ao longo dos vários momentos do ano lectivo, seu planeamento cronológico e sua avaliação. No entanto, as indicações da DREN e POPH não eram limitadoras, deixando cada agrupamento TEIP com liberdade de construir o seu próprio dossier, desde que respeitando as directrizes. Assim, a Directora solicitou a minha ajuda para que, através da leitura e análise das referidas directrizes, construísse uma matriz para o Agrupamento. Esta matriz de dossier Técnico-pedagógico pode ser consultada no ANEXO II.

Actividades de assessoria à de Nível da Equipa de Auto-avaliação

Dentro deste nível de actividades, a primeira dá conta da *Pesquisa e leitura de referenciais teóricos e legais sobre Auto-avaliação (conceito e processo) para contextualização à equipa*. Esta actividade de pesquisa sobre próprios referenciais teóricos e modelos existentes sobre o tema – auto-avaliação - tornou-se crucial no trabalho de assessoria que prestei à equipa, permitindo-me o acesso a um conjunto de informações e conhecimentos que se tornaram úteis ao apoio à equipa com intuito de dotar o trabalho de auto-avaliação de uma base conceptual válida, segura e informativa.¹⁷

A segunda actividade *Apoio na construção dos instrumentos de recolha de informação para auto-avaliação das actividades e clubes do PE-TEIP* surgiu da necessidade do Agrupamento actualizar os instrumentos de recolha de informação que possuíam do ano lectivo anterior e que, face às exigências e carácter do processo de auto-avaliação, se revelaram incompletos e algo descontextualizados. Tendo, então,

¹⁷ As informações relativas a esta actividade foram já tratadas no ponto **Referências Teóricas**.

como base a consulta de referenciais teóricos e procurando perceber as necessidades do TEIP, as preocupações patentes no funcionamento das escolas e as intenções da equipa, procurei auxiliá-los num processo complexo que permitisse a construção de novos instrumentos e/ou adaptação dos já existentes, a fim de constituir documento completos e versáteis, que fossem ao mesmo tempo simples e acessíveis para colaboração de todos os elementos da comunidade educativa.

Relativamente à terceira actividade uma vez que participei em todas as reuniões da equipa AA, com recolha de notas de terreno para realização da investigação/intervenção de nível micro, o que me permitiu manter um registo completo e actualizado do decorrer de todas as reuniões, foi-me solicitado pela Coordenadora do TEIP a *Organização das actas referentes às reuniões da equipa AA*.

A quarta actividade foi também solicitada pela coordenadora do TEIP e visou a *Construção do “esqueleto” para apresentação do trabalho da equipa AA, realizada num Encontro organizado pelo CFAE* proveio de um convite feito ao TEIP pelo Centro de Formação de Associação de Escola (CFAE) que se encontrava a organizar um Encontro de Boas Práticas focalizando o tema da auto-avaliação e pretendia ter a participação do TEIP, enquanto Agrupamento que daria conta do processo de auto-avaliação que estava a realizar, nas suas vertentes processuais, bem como preocupações e opiniões. Assim, a equipa solicitou o meu apoio na construção de uma apresentação (em formato powerpoint) que desse conta dos vários pontos a abordar, nomeadamente, a apresentação da Equipa AA, a concepção de avaliação que enforma o trabalho da equipa, os objectivos de trabalho, breve referência ao processo vivido desde o início do ano lectivo até à data do Encontro, as dificuldades sentidas pelo TEIP na realização da Auto-avaliação (ANEXO III).

No seguimento desta, surge a quinta actividade, *Participação no referido Encontro*. Uma vez que auxiliei na construção da apresentação do trabalho realizado pela equipa de AA, bem como participei em todas as reuniões da equipa e no processo de auto-avaliação, a directora TEIP convidou-me para os acompanhar ao encontro, enquanto elemento integrante da equipa, pelo que participei no Encontro de Boas Práticas, obtendo um certificado de participação que pode ser consultado no ANEXO IV.

A penúltima actividade *Apoio à redacção do relatório intermédio de avaliação da execução do Projecto Educativo TEIP*, resultou da solicitação, por parte da DREN,

da construção e entrega de um relatório intermédio de avaliação da execução do Projecto Educativo TEIP, com dados referentes desde o início do ano lectivo até ao período de interrupção lectiva do Carnaval. Este relatório deveria ser construído a partir dos dados resultantes da auto-avaliação, seguindo uma série de pontos fulcrais que era necessário focar. Desta forma, assessoriei a equipa a organizar os dados e conclusões provenientes da auto-avaliação realizada até à data, num texto coerente e completo que permitisse constituir um relatório que constituísse, ao mesmo tempo, resposta às exigências da DREN, e um instrumento útil de organização e sistematização da informação sobre o trabalho desenvolvido no TEIP. À semelhança do que aconteceu com a última actividade do nível micro do eixo de investigação, também a *Participação e colaboração activa em reuniões da equipa AA (II reuniões)* se configurou numa actividade transversal e ocorrendo durante todo o tempo de estágio, tendo sido a porta de entrada para todas as tarefas acima referidas, bem como o trabalho central que desenvolvi e me permitiu realizar e completar o estágio.

Considero que a realização destas actividades, que tiveram origem nas necessidades do TEIP, tendo muitas delas sido solicitadas pela Coordenadora TEIP foi de grande importância e utilidade, não só para mim enquanto profissional, mas para o próprio Agrupamento.

Voltando a lembrar o facto de a Equipa ser constituída por docentes sem formação para o trabalho de auto-avaliação, a assessoria que prestei na construção do Dossier Técnico-pedagógico revelou-se fundamental.

A título pessoal, estas actividades permitiram-me “treinar” e especializar o pensamento e práticas profissionais, nomeadamente no que diz respeito à interpretação e adequação entre o local e o solicitado externamente pelas entidades competente

CAPÍTULO III. CONCLUSÕES

Notas introdutórias

Nesta parte do relatório pretendo fazer um balanço do estágio, apresentando algumas ideias-síntese sobre o trabalho realizado. Dito de outro modo, é minha intenção, revisitando todo o processo, proceder a uma meta-avaliação do percurso vivido e da intervenção desenvolvida.

Esta parte divide-se em vários pontos diferentes mas que se complementam. Num primeiro momento darei conta das conclusões resultantes da análise de conteúdo comparativa entre os discursos dos Projectos Educativos e a legislação reguladora da medida TEIP 2, fazendo, de seguida, uma reflexão sobre os obstáculos que encontrei no trabalho de assessoria que desenvolvi, muitos deles inerentes a qualquer intervenção em contextos sócio-educativos.

O terceiro ponto constitui-se como o verdadeiro balanço do trabalho realizado, procurando fazer o levantamento dos pontos fortes e fracos da minha intervenção, equacionando a evolução a que assisti no âmbito da equipa de auto-avaliação, suas formas de trabalho, pensamento e dinâmicas, e cruzando com os dados da entrevista realizada à Coordenadora do TEIP. Dedico uma parte deste ponto a uma reflexão pessoal sobre a “minha passagem” por este contexto sócio-educativo e os contributos que este trabalho me trouxe, quer em termos pessoais, quer profissionais.

Seguidamente, como futura profissional das Ciências da Educação, reflicto sobre a importância de as escolas/Agrupamentos integrarem Técnicos Superiores de Educação nas suas equipas, entendendo que constituem uma mais-valia na assessoria ao trabalho que diariamente os professores desenvolvem com os alunos, com os outros professores, as famílias e outros agentes educativos.

Finalmente, e depois de todo o processo vivido, as situações que acompanhei “no terreno”, das dúvidas que percepcionei e a meta-avaliação que sobre todo o processo realizei, apresento uma proposta daquilo que pode vir a ser um modelo de auto-avaliação das escolas. Tal proposta, não é, para já, mais do que um conjunto de ideias e princípios que as escolas podem adoptar e adaptar à sua realidade.

1. Revisitando o processo – balanço do trabalho realizado

1.1. Constrangimentos inerentes a um processo novo

Qualquer trabalho de intervenção encontra, no seu decurso e sobretudo no início, alguns obstáculos. Afinal, ao procurarmos realizar uma intervenção, estamos a entrar num campo, num contexto e em grupos que têm a sua dinâmica própria. Apesar da equipa de auto-avaliação apenas se ter constituído no início do ano lectivo, a verdade é que este grupo de professores/as, por se conhecerem, partilharem experiências, contexto e espaços, bem como um mesmo estatuto profissional, possuíam um, óbvio e espectável, fechamento em relação a membros externos.

Na verdade, entrar num contexto como alguém que vem de fora, com ou sem conhecimentos na área, é sempre uma tarefa delicada pois não deixamos de ser estranhos que se “intrometem”, de um modo ou de outro, num grupo. Por isso, consideramos ser preciso, em primeiro lugar, criar uma relação de confiança que se estabelece através da delineação do papel do interventor, neste caso, do meu papel, e daquilo que pode ser esperado, de ambas as partes, neste processo. Esse passo foi iniciado logo na primeira e segunda reunião que tive com a Coordenadora TEIP, onde falamos, sobretudo, das necessidades do TEIP e da equipa AA, tendo sido continuado nas primeiras reuniões da equipa, onde fui apresentada, dando-lhes a conhecer o âmbito e objectivos do meu estágio.

A partir daí, começou o contacto directo onde sempre procurei manter uma postura aberta e de “observadora-ouvinte”, numa tentativa de conhecer a equipa, as suas ideias, preocupações, ganhar a sua confiança e ajudar a que a equipa se habituasse e se sentisse “à vontade” com a minha presença. Nesta minha postura orientei-me pelas ideias de Bolívar (2003:218) quando afirma *«É preciso contactar com as pessoas, inspirar confiança e credibilidade, criar um clima produtivo de trabalho em conjunto»*.

Claro que a familiaridade comigo se foi construindo aos poucos e houve sempre alturas em que senti os olhares mais reservados, e uma inevitável exclusão de algumas conversas paralelas que se baseavam no quotidiano dos docentes. Estes momentos tornaram um pouco mais difícil e moroso o início da minha participação activa nas reuniões. Aliás, em muitas ocasiões senti vontade de intervir, de dar a minha opinião e expressar as minhas ideias, mas tive que refrear o ímpeto e construir uma abordagem

diferente, ou abster-me de comentar por sentir que ainda não tinha chegado o momento de avançar para aquele patamar de “intromissão”e, melhor dizendo, de colaboração.

Devo, no entanto, apontar que, apesar deste constrangimento, a equipa me acolheu muito bem, ainda que demorando o seu tempo a incluir-me na sua dinâmica. Possivelmente, o facto de a equipa estar a constituir-se também ajudou a que o processo de familiarização fosse mais rápido do que, provavelmente, aconteceria com uma equipa já existente.

Muito mais sentida foi a dificuldade em transmitir à equipa determinadas ideias e perspectivas diferentes sobre o processo de auto-avaliação na sua execução, objectivos e metodologia, sobretudo quando se tratava de uma abordagem mais qualitativa.

Referi anteriormente, na **Parte II, ponto 1.**, que no modo de pensar a avaliação está ainda muito presente a ideia de medida, de apresentação de resultados e de julgamento, numa lógica de prestação de contas. Num Agrupamento que se depara com avaliações externas por parte da Inspeção Geral de Educação, que enfrenta lugares em rankings nacionais no final de cada ano lectivo, que se vê a braços com avaliação de desempenho de professores e com a própria avaliação dos alunos, o conceito avaliação é percepcionado com uma conotação bastante negativa e relacionada com dados quantitativos e estatísticos, como, aliás, pude registar:

«Quantitativo, tudo é quantitativo. Equipa foca-se na lógica do quantitativo, numérico e estatístico para avaliar» (ANEXO V – Nota de Terreno nº5 de 20.01.2010).

Ao mesmo tempo, o estatuto TEIP com a obrigatoriedade de proceder à auto-avaliação, e a autonomia atribuída e que implica a prestação de contas sobre o trabalho realizado, tendem a influenciar a mentalidade dos docentes no sentido da avaliação se constituir como um processo onde apenas se auferem os resultados escolares dos alunos, as taxas de sucesso/insucesso, abandono, absentismo e indisciplina, negligenciando outros aspectos do quotidiano escolar e do seu trabalho, que poderiam ser relevantes e importantes para o caminho que o TEIP pretende seguir Esta visão, que muito se associa à 1ª Geração da Avaliação de Guba & Lincoln (1989), é contrastante com o tipo de avaliação e objectivos para ela enunciados no Projecto Educativo do TEIP 1 e que, como referi, se assemelha à 4ª Geração da Avaliação: avaliação como processo negociado e por todos participado.

Tal como disse no ponto anterior, foi com base nesta intenção presente no projecto educativo que iniciei a minha preparação para a entrada no terreno. Ao mesmo

tempo, a formação em Ciências da Educação permite abrir horizontes e ir além das impressões mais fáceis, mais usuais e comuns, aprendemos a conhecer e a reconhecer diferentes perspectivas e a encarar cada processo em toda a sua plenitude e facetas, procurando em cada situação, em cada tarefa e em cada momento retirar o maior contributo possível e trabalhar para a evolução. Aprendemos a ter um pensamento crítico e reflexivo sobre as realidades e a procurar informação, dados, teoria, fontes, bases para fazer o melhor, de acordo com as intenções do trabalho. E dentro desta forma de encarar as realidades sócio-educativas, eu claramente defendo e reconheço o valor de uma abordagem qualitativa, mais aberta e, possivelmente, mais complexa mas igualmente rica em substância, em dados, em informações, em conteúdo que possibilitam um crescimento, evolução e o caminho para a melhoria. A perspectiva de avaliação que defendo é, portanto, mais próxima da 4ª Geração de Guba & Lincoln (1989), bem como é mais próxima do discurso expresso no PE-TEIP, discurso este que, como sustentei, não está ainda apropriado pelos professores, na sua generalidade. Com efeito, apesar das intenções enunciadas no projecto educativo apontarem num sentido concordante com a perspectiva de avaliação mais qualitativa, que defendo, ao comparar com o discurso dos docentes, e com as suas preocupações e prioridades, encontrei uma acentuada oposição e que é ainda mais visível na dificuldade de efectivação do trabalho.

Sendo perfeitamente compreensível a posição dos docentes e a sua grande preocupação com os resultados escolares, com o mero tratamento estatístico, na minha condição de profissional na área, de acordo com os conhecimentos que possuo e com a crença numa abordagem mais rica, não poderia, nunca, desistir de lhes mostrar um outro lado, um modo de conceber todo o processo que respondesse às suas preocupações sem descuidar outros campos igualmente importantes. Mas este foi, possivelmente, o maior obstáculo que senti ao longo dos meses em que assessoriei a equipa.

Por várias vezes senti alguma relutância e resistência em relação ao meu discurso e ideias. Foram várias as ocasiões em que lembrei que pensassem, não apenas nos resultados/classificações dos alunos, mas no próprio desenvolvimento do processo, isto é, para que olhassem os modos de trabalho do ponto de vista de todos os intervenientes para identificarem as possíveis falhas e, assim procurarem combater os tão preocupantes e centrais números. No entanto, e apesar de reconhecerem o valor destas ideias e possíveis soluções, a resposta frequente afastava a hipótese voltando a focar a análise estatística como central e mais importante, baseando esta afirmação no

argumento da prestação de contas – que não deixa de ser válido e verdadeiro, mas ainda assim, redutor.

Ou seja, foi, especialmente no início do processo, difícil reflectir sobre as incoerências existentes entre o enunciado no PE e as práticas que estavam a desenvolver, uma vez que todos os elementos da equipa estavam profundamente ligados e mentalizados para a visão mecanicista, asfíxiante e estática da avaliação como mera prestação de contas e como representação numérica. Portanto, a dificuldade em abrir os horizontes da equipa, falando numa “linguagem” diferente daquela a que estavam habituados, foi a maior condicionante de todo o processo. Apesar de tudo, houve no processo aspectos muito positivos que importa também salientar. Um desses aspectos teve a ver a construção/adaptação dos instrumentos de recolha de informação para a auto-avaliação das actividades/acções/clubes. O Agrupamento possuía algumas fichas de actividade para avaliação das mesmas, com base no sistema de escalas de **0 a 5** ou **Mau a Muito Bom**, para docentes e alunos, sendo a partir da análise estatística dos mesmos que inferiam a avaliação das actividades.

Ao ver os instrumentos, logo saltou à vista o facto de todos eles apenas apresentarem as premissas, seguidas da respectiva escala, como única forma de expressão de opinião, estando ausente um espaço de resposta aberta onde fosse possível, a quem preenchesse o documento, expressar activamente a sua opinião e balanço de modo mais descritivo e discursivo.

Uma vez mais baseando-me na preparação prévia, lembrei a necessidade de, na reformulação dos instrumentos, incluírem campos descritivos como “Pontos fortes e pontos fracos”, “Alterações efectuadas ao planeamento e justificação”, “Dificuldades” e “Mais-valias”, por exemplo, para que, através de um discurso claro e mais aberto, fosse possível perceber a dinâmica presente na realização das actividades, identificar os problemas encontrados para sua posterior resolução, bem como identificar pontos e aspectos cuja acentuação seria vantajosa. Para exemplificar, construí alguns exemplos de instrumentos de recolha de informação, mais qualitativos que mostrei à equipa, apresentando a sua explicação.

Defendi (e defendo) que desta forma, “ouvindo” efectivamente os sujeitos na primeira pessoa, a informação recolhida seria muito mais rica em conteúdo e daria muito mais material para que, posteriormente, fossem efectuados os ajustes necessários, eliminados os aspectos negativos e, portanto, as actividades se desenvolvessem no sentido da melhoria, alcançando assim o seu objectivo principal de responder aos

interesses e expectativas dos alunos. Também assim se combateria a questão do desinteresse dos alunos, motivando-os e contribuindo para melhores resultados, e ajudaria a combater a indisciplina.

Mais uma vez, a equipa reconheceu que seria uma boa opção, mas logo apontaram um entrave a esta opção: o tratamento de dados. A equipa, pouco ou nada habituada a técnicas de tratamento de dados qualitativos como, por exemplo, análise de conteúdo das respostas, afirmou não conseguir analisar tais questões por não ter conhecimentos técnicos e teóricos para tal, bem como por ser um tipo de trabalho que ocuparia muito do seu já escasso tempo. Argumentaram, ainda, que instrumentos com tantos campos descritivos seriam rejeitados pelos colegas docentes, pois considerariam mais burocracia e “mais papéis” para preencher e seria mais difícil obter a sua colaboração. Reconhecendo a validade dos seus argumentos procurei, ainda assim, transmitir que a análise de conteúdo destes instrumentos seria bastante acessível, disponibilizando-me para os auxiliar nas primeiras tentativas, até dominarem a técnica. Este processo foi por mim registado e dele convoco algumas notas que ilustram o pensamento que aqui quero sublinhar:

«Propus a “minha” ficha. Não querem acrescentar questões abertas por causa da análise. Defendem que possuem instrumentos que analisam quantitativamente estando familiarizados com o método [...] acabam por reconhecer necessidade de algo mais e colocam apenas um campo de apresentação de “pontos fortes/fracos”» (ANEXO VI – Nota de Terreno nº 7 de 3.02.2010).

«Escola prefere grelhas em que não haja muita informação escrita, mais baseadas em “cruzinhas” e perguntas fechadas...» (ANEXO VI – Nota de Terreno nº 7 de 3.02.2010).

Reconheço que, possivelmente, fui bastante assertiva na apresentação das minhas sugestões pois, na verdade senti durante bastante tempo resistência em “abrir espaço” para reflectirem sobre as propostas que levava e esta resistência e foi por mim sentida como um grande obstáculo, no trabalho de assessoria à equipa.

Outro obstáculo que é importante referir prende-se com a percepção que tive de falta de vontade e de desorientação de alguns docentes que manifestavam pouco

envolvimento nas tarefas a desenvolver pela equipa, revelando ainda pouco espírito de equipa e revelando, sobretudo, cansaço e falta de motivação. Muitas vezes ouvi o desabafo de ser muito trabalho, de estarem sobrecarregados/as com burocracias e o trabalho docente e de não perceberem o que era esperado da equipa. Este sentimento de desmotivação para a realização do processo dificultou o iniciar de uma dinâmica que era mais do que necessária e ocupou muitos momentos das reuniões, conduzindo a um começo algo atribulado onde o primeiro passo foi o “partir pedra” para encontrarem o seu caminho, a sua “identidade” de equipa e o seu modo/dinâmica de trabalho. Como também evidencia um registo que realizei

«Nota-se que a equipa está confusa e descontente com a auto-avaliação. Alguns elementos da equipa sentem-se perdidos, não sabem o que devem fazer. Há uma desorganização e desentendimento generalizados no que toca ao que deve a equipa fazer. Sentem que é muito trabalho, muita coisa» (ANEXO VII – Nota de Terreno nº 6 de 27.01.2010).

Ao sentirem-se assim face às responsabilidades que tinham, também se sentiam face às minhas sugestões para que avançassem, retraindo-se e acabando, muitas vezes, por na reunião seguinte, apesar dos momentos de discussão saudável, desabafo e de reflexão da reunião anterior, se manterem no mesmo ponto em que tinham começado.

No entanto, este processo de “partir pedra” foi necessário – como o é para todos nós que iniciamos uma actividade, função, tarefa – e a sua superação constitui-se como ponto de viragem na equipa e no próprio processo de auto-avaliação.

Enquanto equipa, esperava-se um trabalho conjunto de participação colectiva em reflexões, em partilha de acções, em procura de respostas e de soluções. Ou seja, esperava-se a instauração de uma cultura de colaboração entre os vários docentes que compunham o grupo de trabalho. No entanto, este grupo foi criado, não por iniciativa própria, mas por imposição formal resultante das exigências de se terem constituído em TEIP. Parece-nos, assim, que os modos da sua constituição se assemelham ao que Fullan & Hargreaves (2000) designam por «Colegiado Arquitetado» e que definem como:

«... um conjunto de procedimentos burocráticos formais e específicos para aumentar a atenção dispensada ao planeamento conjunto de professores, às

consultas e outras formas de trabalho em equipe [...] Sua intenção é encorajar uma maior associação entre os professores e reforçar atos como compartilhar, aprender e aperfeiçoar-se em termos de habilidades e conhecimento. Os colegiados arquitetados também têm a intenção de auxiliar a implementação bem-sucedida de novos métodos e de novas técnicas, de origem externa, em uma cultura escolar mais responsável e apoiente» (Ibidem, 2000:77).

Este sentido de presença não voluntária, acabou por traduzir-se em níveis de participação dos membros da equipa que ficou aquém do desejável, limitando-se, muitas vezes, a intervenções “politicamente correctas”, apoiadas e/ou incitadas pela coordenadora TEIP, dando a ideia de que a sua presença era, não para partilha e discussão, mas para a execução de tarefas e de “ordens”. Aliás, em vários momentos foi perceptível e flagrante que a equipa só trabalhava com espírito de equipa na presença da coordenadora. Quando esta estava ausente o ambiente alterava-se e os docentes sentiam-se impelidos a falar, argumentar e expressar as suas opiniões e visões, sob falta de quem tomasse a iniciativa, ou incitadas por mim do modo mais subtil possível. Esta falta de iniciativa e de “autonomia” constitui também um indicador do nível de envolvimento dos professores nas diferentes actividades.

Os constrangimentos por mim sentidos provocaram em alguns momentos e em algumas ocasiões do processo um sentimento de algum desânimo, mas reconheço e afirmo que é inevitável encontrar obstáculos no caminho e que o mais importante da sua existência é, não o que impediram, mas o que a sua superação possibilitou.

1.2. Os contributos da assessoria

Para melhor me pronunciar sobre o balanço do trabalho de assessoria que realizei no TEIP, optei por realizar a entrevista à coordenadora do TEIP e que pode ser consultada em anexo (ANEXO VIII) a partir da qual pude identificar algumas questões e percepcionar a sua visão, com intenção de não me basear apenas na minha visão do trabalho, mas também no balanço feito pela coordenadora.

O balanço realizado pela coordenadora vai ao encontro das percepções e reflexões que construí, salientando-se uma visão extremamente positiva. Vi confirmados, na entrevista, embora de modo muito genérico, os factos que já afirmei sobre a desorientação inicial da equipa. Como refere a coordenadora «o trabalho, às

vezes, é um pouco confuso...» e com muito «Questionamento, inquietação...» (ANEXO VIII – Entrevista à Coordenadora TEIP). Mas identificaram-se, também, aspectos positivos que apontam para a evolução do trabalho, como aliás é referido pela coordenadora

«...o processo tem sido muito construtivo, reflexivo e em crescimento»; tem havido muita reflexão de todos os docentes, nomeadamente ao nível da ...reflexão sobre as práticas, da consciência de termos melhores resultados, da emergência e aferição de acertos nos próprios registos e consequentemente em práticas» (ANEXO VIII – Entrevista à Coordenadora TEIP).

«...tem sido, de facto, muito positivo» (ANEXO VIII – Entrevista à Coordenadora TEIP).

Efectivamente, lembrando a origem da equipa: a desorientação, uma certa desmotivação dos elementos da equipa face ao processo, a constantemente falada sobrecarga de tarefas e falta de tempo, e a falta de conhecimentos sobre a questão da auto-avaliação, e comparando-a com a equipa que observei no final do estágio, um grupo de pessoas que passou várias reuniões num processo de “partir pedra”, que discutiu questões importantes e questões irrelevantes, que debateu versões de instrumentos de recolha de informação e componentes dos mesmos, que formou duplas ou pequenos grupos de trabalho, que dividiu tarefas e as executou, e que procurou perceber as lógicas das constantes solicitações que iam sendo feitas ao TEIP, que participou em acções que lhes permitissem melhor e maior entendimento sobre o processo, e mesmo quando ainda nem tudo estava claro, procuraram fazer o melhor trabalho possível, não posso negar que assisti a uma grande evolução. Não posso negar ainda que a equipa, que no início me pareceu apenas um grupo de pessoas que não estavam preparados para a complexidade do trabalho que os esperava, por ainda possuírem uma visão demasiado individualista do trabalho, por ainda estarem presos a um conceito de avaliação limitador, e que se deseja ultrapassar, e por ainda não serem capazes de perceber a dinâmica do trabalho em conjunto como momentos em que a diferença é e deve ser tida em conta, onde as vozes dissonantes devem ser ouvidas e tidas em consideração e onde na discussão e reflexão conjunta dos vários temas se chegou a consensos, percorreu um caminho com altos e baixos, com obstáculos e

dificuldades, que os transformou positivamente num órgão dinâmico, com identidade e autonomia.

E, neste processo, reconheço que a minha presença, a minha intervenção, a minha participação e o meu trabalho contribuíram para este caminho evolutivo percorrido pela equipa. Em todo o processo procurei ter uma postura de “amiga crítica”, de alguém que está presente, ouve os sujeitos, participa activamente chamando a atenção para factos, opções, elementos, situações e ideias, que procurou fomentar a discussão com perguntas simples, mas estratégicas, colocadas de modo subtil mas suficiente para criar reflexão e troca de ideias, e que procurou fornecer as informações e “conhecimentos”, tais como diferentes perspectivas de avaliação, modos de recolha de informação e modos de tratamento da informação recolhida. Ao mesmo tempo, também procurei realizar as actividades que me foram solicitadas ao longo do tempo, possivelmente porque os meus conhecimentos académicos me tornaram o elemento mais familiarizado com os objectivos dessas tarefas, e esse trabalho surgiu como um exemplo, apesar da equipa não ter contactado directamente com o processo, mas ter ouvido a sua descrição e ter trabalhado com os seus resultados.

A verdade é que um dos objectivos de quem faz assessoria é, precisamente, promover a autonomia dos sujeitos que assessora, é ser um apoio e auxílio nos momentos do processo, mas conseguir que o seu trabalho não usurpe a centralidade do processo, centralidade essa que deve ser dos sujeitos, sendo o seu trabalho tão subtil quanto possível. Penso que o modo como me posicionei ao longo de todo o processo foi efectivamente subtil, mas se revestiu de importância, porquanto considero que contribuiu para que o grupo de pessoas se transformasse “em mais equipa”.

No entanto, apesar da já enaltecida evolução da equipa, a mesma ainda fica aquém do desejável, sendo que continuam a ser sentidas várias dificuldades e constrangimentos na sua dinâmica e organização de trabalho, tal como referido pela coordenadora na entrevista

«... ainda sentimos alguns constrangimentos, principalmente na gestão do tempo e na correspondência harmoniosa entre o que nos pedem (externa - DREN, DGIDC, POPH) e as necessidades internas»

que não deixam de ser naturais e espectáveis num grupo que começou a trabalhar há cerca de 9 meses atrás.

Não pretendo afirmar que sem a minha presença e participação este processo evolutivo não teria sido possível, mas também não posso deixar de reconhecer que

cumpri os objectivos a que me propus sentindo-me parte integrante do processo de auto-avaliação do TEIP e reconhecendo que assessoriei a equipa sempre que me foi possível, de todas as formas possíveis, incluindo quando me mantinha na sombra, ou me abstinha de participar.

Em suma, olhando todo o processo, e revendo o meu trabalho: revendo as reuniões, as dinâmicas e lembrando a origem da equipa de Auto-avaliação e o patamar onde a mesma se encontrava na fase final do ano lectivo, o balanço que faço é, de facto, reafirmo-o, muito positivo.

1.3. Ganhos e contributos para a formação pessoal e profissional

Se, anteriormente, considerei que o meu trabalho de assessoria contribuiu para a melhoria da acção da equipa de auto-avaliação e para a acção geral da equipa TEIP não posso também deixar de salientar o crescimento pessoal e profissional que esta experiência me proporcionou.

Enquanto alguém que teve a sua formação académica (licenciatura e mestrado) em Ciências da Educação, durante cinco anos, estudando várias teorias sobre a educação formal e não formal, sobre os modos de trabalho em investigação e intervenção, sobre os vários processos relacionados com a escola, desde a gestão dos currículos à avaliação, apropriei-me e criei várias perspectivas, opiniões e posições sobre todas as temáticas tratadas no âmbito dos dois ciclos de estudo.

Apraz-me, pois, registar que a formação teórica que recebi, e as diferentes concepções com que me confrontei foram importantes no trabalho que desenvolvi, e influenciaram a forma como fui intervindo nas diferentes situações. Ainda que assim tenha sido, tive também de fazer ajustes entre as minhas concepções e as possibilidades da sua concretização no contexto em causa.

Com efeito, aquando das minhas primeiras tentativas de apresentação de possíveis instrumentos de recolha de informação, baseei-me bem mais no conhecimento teórico e conceptual, do que nas informações e contributos que a permanência no terreno me tinha fornecido. Não quero com isto dizer que os esqueci, pelo contrário, procurei construir exemplos que permitissem ao Agrupamento recolher as informações necessárias à sua auto-avaliação e que fossem úteis e importantes para as futuras adequações, mas ao fazê-lo, perdi um pouco a noção prática. Ao voltar ao TEIP, ao

mostrar as opções por mim construídas e ao ouvir as reacções dos elementos da Equipa, as suas preocupações, as suas ideias e intenções, fui “chamada à realidade” e percebendo que a minha perspectiva, as “teorias” e concepções que me orientavam não estavam erradas, mas necessitavam de ser adequadas ao contexto, tendo em conta, por um lado, a realidade do meio escolar com a qual eu contactava mais pormenorizada e especificamente no momento, e, por outro, os docentes e as dinâmicas escolares instituídas.

O exemplo que referi é apenas ilustrativo de um conjunto de outras diferentes situações semelhantes que serviram como pontes e degraus para formar o meu “Eu-profissional”, um “eu” que está longe de ser sábio, mas que se revestiu de uma profundidade necessária à profissão que desejo vir a exercer. Possuo agora uma forma diferente de ver e de estar nos contextos educacionais e nos processos de trabalho em equipa. Após ter vivido esta experiência intensa durante os meses de estágio, é-me possível pensar criticamente sobre as realidades e sobre a minha própria forma de conceber o mundo de acordo com o manancial teórico e conceptual que possuo e as situações concretas sobre como pensar e desenvolver a auto-avaliação.

Sinto que cresci profissionalmente e que o estágio me permitiu encontrar uma identidade, adoptar uma postura e um nível de consciência que antes, apesar de presente, estava ainda num estado ainda “florido” pelos anos de estudo e trabalho mais académico do que prático. Ao mesmo tempo, e porque considero que o crescimento profissional não pode ocorrer sem crescimento pessoal, considero que esta experiência me ajudou a crescer como pessoa e me preparou para um etapa de vida que agora começa efectivamente.

2. Que lugar para o Licenciado em Ciências da Educação em contextos escolares?

Neste momento quase final do presente relatório, depois de apresentado o estágio na sua preparação, planeamento, intenções, desenvolvimento e balanço, falta ainda um ponto conclusivo essencial, cuja redacção advém da experiência vivida.

Relembrando a já várias vezes referida desorientação inicial da equipa de auto-avaliação e do TEIP face a um processo obrigatório e exigido através de normativos e pelas entidades reguladoras como Direcção Regional de Educação do Norte (DREN), Inspeção Geral de Educação (IGE) e Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), penso que o lugar de um profissional em Ciências da Educação é bastante claro.

Muitos docentes e elementos dos Órgãos de Gestão possuem conhecimentos que lhes permitem lidar com os vários processos que as instituições escolares têm que realizar, mas em muitos casos, não têm uma formação que lhes permita pensar e intervir eficazmente sobre situações vividas nos quotidianos escolares. Por exemplo, no TEIP onde realizei a assessoria, a coordenadora possuía alguns conhecimentos especializados, mas sozinha revelou-se insuficiente para mobilizar todos os professores para dar seguimento à auto-avaliação. A equipa, recentemente constituída, por seu lado, viu-se a braços com um processo desconhecido, a que tinha de responder imediatamente, a fim de acompanhar a execução do Projecto Educativo e para o qual não teve preparação prévia, nem tempo para se apropriarem de conceitos e de modelos que os orientassem e auxiliassem no processo.

Face a este cenário, penso que é bastante fácil perceber que Escolas e Agrupamentos de Escola – que enfrentam situações semelhantes ao TEIP em questão, e tendo em conta a velocidade com que são aprovadas e publicadas legislações e processos que a instituição escolar deve cumprir e realizar –, necessitam de apoio externo e profissionalizado de alguém com formação superior para o fazer, com conhecimentos que possam servir como apoio, se não na condição de colega de trabalho, pelo menos na condição de consultor. Aliás, a própria legislação relativa à medida TEIP 2, prevê a figura do consultor, no artigo 12º, ponto 2, referindo o seguinte: *«O conselho consultivo pode convidar outros especialistas e consultores de outros serviços e entidades que considere idóneos para se pronunciarem sobre matérias da sua competência»* (Despacho normativo nº55, 2008:43130).

Efectivamente, alguns Agrupamentos têm já essa figura de apoio a colaborar consigo, como é o caso do TEIP 1, no entanto, muitos outros ainda não beneficiam deste apoio profissionalizado. Nesta linha de raciocínio, quem melhor do que alguém com formação em Ciências da Educação para o lugar de consultor?

Senão vejamos, na formação em Ciências da Educação, lidamos com questões relacionadas com a Educação, sendo esta formal, informal ou não formal, desde

concepções de Educação e a sua evolução ao longo dos tempos, passando pelos vários modelos de escola. Nós, Licenciados e Mestres em Ciências da Educação, temos conhecimentos teóricos e práticos nas áreas de investigação e intervenção sócio-educativa, aprendemos – porque é efectivamente uma aprendizagem – a pensar criticamente sobre a realidade, a sociedade, as situações e acontecimentos, bem como a ouvir o Outro e incluir os sujeitos dos contextos nos processos que “sofrem”, “treinamos” a leitura, análise e interpretação de legislações, discursos legais e não legais, directrizes e normativos, e estamos familiarizados com os discursos e modos de expressar adequados às situações e solicitações.

Podemos não ser os únicos profissionais com conhecimentos semelhantes, mas somos, sem dúvida, profissionais cuja formação nos coloca numa posição privilegiada para o trabalho de assessoria/consultoria, pois não somos meros interventores, não somos meros investigadores e não somos meros técnicos ou especialistas, somos profissionais que procuram “*trabalhar com*” e não “*trabalhar por ou sobre*” (Bolívar (2003), capazes de analisar critica e construtivamente a realidade contextual e, assim, promover espaços de discussão, reflexão e crescimento para a instituição escolar, trabalhando conjuntamente no sentido da crescente e constante melhoria.

Parece-me, assim, claro que as Ciências da Educação, na figura de um Licenciado em Ciências da Educação, ou Mediador Sócio-educativo, ou Mestre em Ciências da Educação devem ter um lugar num contexto escolar formal como o TEIP que assessoriei.

3. Algumas ideias e directrizes para uma proposta de auto avaliação...

A fase de preparação, aliada à assessoria propriamente dita, seriam mais do que suficientes para completar e preencher os meses de trabalho junto do TEIP e da equipa AA. No entanto, à medida que fui estudando, teórica e politicamente, as questões da auto-avaliação e à medida que fui caminhando no trabalho de estágio, foi-se configurando uma intenção, no domínio da auto-avaliação, que considero um pouco mais arrojada, mas que não poderei deixar de aqui ter em conta.

Recuperando a ideia da auto-avaliação enquanto prática obrigatória relativamente recente, o que, como sustentei, conduziu a uma certa desorientação por parte da escola/agrupamento em estudo, e que me faz pensar não ser esta uma situação unicamente assim vivida por este TEIP, fui construindo a percepção de que as escolas necessitam de ferramentas de apoio que, entre outros aspectos, as auxilie no processo de auto-avaliação, uma espécie de “guia” para o processo, mas que sirva como orientador e fornecedor de informação. Assim, surgiu a ambiciosa intenção de construir uma proposta de modelo de auto-avaliação.

Nesta linha, as ideias que apresento a seguir não têm a pretensão de se constituírem num referencial teórico, num modelo a ser seguido pelas escolas, antes constituem um ensaio, em si formativo e construtivo para mim, e um enorme desafio. Obviamente que desejo que possa ser útil às escolas e aos professores. Em termos de estrutura, este referencial incluirá:

- Enquadramento legal do processo de auto-avaliação das instituições escolares;
- Enunciação dos paradigmas de avaliação existentes e suas lógicas de trabalho;
- Cruzamento das directrizes legais com exigências das entidades reguladoras (DGIDC/DREN e POPH) a fim de encontrar um referencial uniforme;
- Apresentação das metodologias de recolha de dados e suas mais-valias para o processo;
- Enunciação das técnicas de tratamento de dados;
- Possibilidades de planeamento e execução do processo de auto-avaliação.

Claro está que não apresentarei uma proposta demasiado desenvolvida e/ou finalizada, mas sim algumas questões e pontos que, pela natureza do meu trabalho, pela experiência vivida no TEIP e pesquisa teórica e legal, considero fulcral para um processo de auto-avaliação levado a cabo pelos elementos das Escolas e Agrupamentos de Escolas, que lhes permitam responder ao maior número de solicitações e preocupações possível. Baseio as ideias e opções apresentadas, primeiramente, nas informações e dados que a vivência do processo no terreno me forneceu, com contributos teóricos dos autores referidos apresentados no ponto **Referenciais Teóricos**, bem como pontos focados pela IGE como cruciais para a avaliação.

3.1. Fundamentação teórica da proposta de auto-avaliação

Uma escola é, actualmente, bem mais do que um edifício com salas de aula e recreio, onde as crianças vão aprender a ler, escrever e contar, ouvindo, interiorizando e reproduzindo o que um professor lhes transmite durante as aulas. A educação escolar ultrapassou este paradigma de educação transmissiva para se adaptar e coadunar com a noção de ser humano na sua complexidade e plenitude e, consequentemente, a própria educação formal se complexificou e alargou, tendo em conta e como base de planeamento as características dos sujeitos que são seres bio-psico-sócioculturais.

Assim, educar é, actualmente, formar os indivíduos para a sua vida profissional futura, com conteúdos técnicos que permitam a aprendizagem e consequente exercício de uma profissão, ao mesmo tempo que se procura contribuir para a formação pessoal, social e cívica dos sujeitos, que lhes permita a vida em sociedade de acordo com as normas e regras da mesma, promovendo condições para o sucesso da vida dos sujeitos em toda a sua amplitude. A par desta nova visão da educação, a escola é, para a sociedade em que vivemos, um espaço que possui responsabilidade social, cívica e cultural. Tendo em conta o panorama nacional, com as taxas de desemprego, de cidadãos com qualificações baixas, de abandono e absentismo, e até mesmo de criminalidade, cada vez mais se deposita na escola e na oferta educativa a esperança e expectativa de resolução deste cenário negativo. Assim, a escola deixa de ser um espaço dos professores e alunos, passando a ser um espaço *de e para* a comunidade envolvente, *de e para* todos. Exige-se mais e melhor da escola! Esta exigência é tão social quanto política, pois ao nível da administração central, grande parte dos esforços para o combate aos pontos fracos da sociedade passa por medidas que envolvem directa ou indirectamente a escola. Medidas como *TEIP*, *Autonomia das Escolas*, *Territorialização* e *Flexibilização do currículo* são alguns exemplos de medidas políticas com vista a apoiar contextos sociais desfavoráveis e a promover melhores e igualitárias oportunidades de sucesso a todos.

Assumindo que todas estas medidas tinham/têm uma intenção, torna-se pertinente que o grau sucesso/fracasso das mesmas seja avaliado, já para não mencionar a própria avaliação do trabalho das escolas, de acordo com a importância, exigências e expectativas que nelas se deposita e a centralidade que o “assunto” Educação Escolar tem nos discursos quotidianos de pais, professores, figuras públicas e políticos.

Assim, surgiu, acompanhando a evolução dos tempos, acompanhando as exigências e como modo de complementaridade de outras medidas, a necessidade de avaliação das Escolas, interna e externamente, sendo a interna mais associado ao

conceito de Auto-avaliação e a externa normalmente associada a entidades responsáveis – IGE, DREN, DGIDC – pelo processo.

A obrigatoriedade da avaliação enquanto prática teve uma evolução nos discursos legais, assumindo-se a auto-avaliação como componente do processo de avaliação obrigatória a partir de 2002, com a Lei nº31/2002. Esta obrigatoriedade de auto-avaliação pode ser entendida como mera forma de prestação de contas, admitindo a crescente autonomia das escolas e, como tal, a necessidade de mostrar os resultados do trabalho realizado com essa autonomia, pois esta «... *não é efectivamente uma dádiva, ou seja, em troca de alguma autonomia, as escolas devem prestar contas do seu desempenho ao poder do qual dependem*» (Alaiz et al, 2003:31). Ou pode ser entendida como um instrumento ao serviço da escola, que lhes permita trabalhar numa lógica de auto-conhecimento, de auto-descoberta e, deste modo, recolher informações sobre a realidade da Escola/Agrupamento de Escolas e sobre o trabalho nela realizado. Essa recolha de informação pode e deve ser feita em termos do grau de satisfação dos sujeitos da comunidade educativa: alunos, professores, funcionários, órgãos de gestão, pais/encarregados de educação e parceiros, em termos de descoberta de pontos fortes e fracos, pontos de melhoria ou reforço e áreas onde é necessário proceder nas intervenções e alterações, e qual a sua prioridade e em termos do sucesso das medidas tomadas e dos resultados gerais e importantes de sucesso/insucesso escolar dos alunos, taxas de abandono, absentismo e indisciplina. Como é óbvio, esta forma de ver o processo de auto-avaliação contempla em si uma componente de avaliação diagnóstica que «... *que permite aprofundar o conhecimento sobre a escola ou sobre programas e inovações específicas...*» (ibidem:32), sendo pensada para a melhoria eficaz da Escola, utilizando o conhecimento proveniente da auto-avaliação para se desenvolver e melhorar progressiva e exponencialmente, na medida em que «...*a avaliação da escola tem como finalidade reforçar a sua capacidade para planear e implementar o seu próprio processo de melhoria*» (Alaiz et al, 2003:32)

No entanto, o termo “avaliar” é, ainda, assustador para a generalidade das pessoas e instituições. Ainda se encontra demasiado associado à ideia de processo mecânico, com intuito de produção de um julgamento traduzido numa classificação e colocação em rankings – até porque as instituições escolares são efectivamente colocadas em rankings após a sua avaliação – aproximando-se da «... *primeira geração da avaliação pode ser legitimamente designada geração da medição*» (Guba & Lincoln, 1989:26).

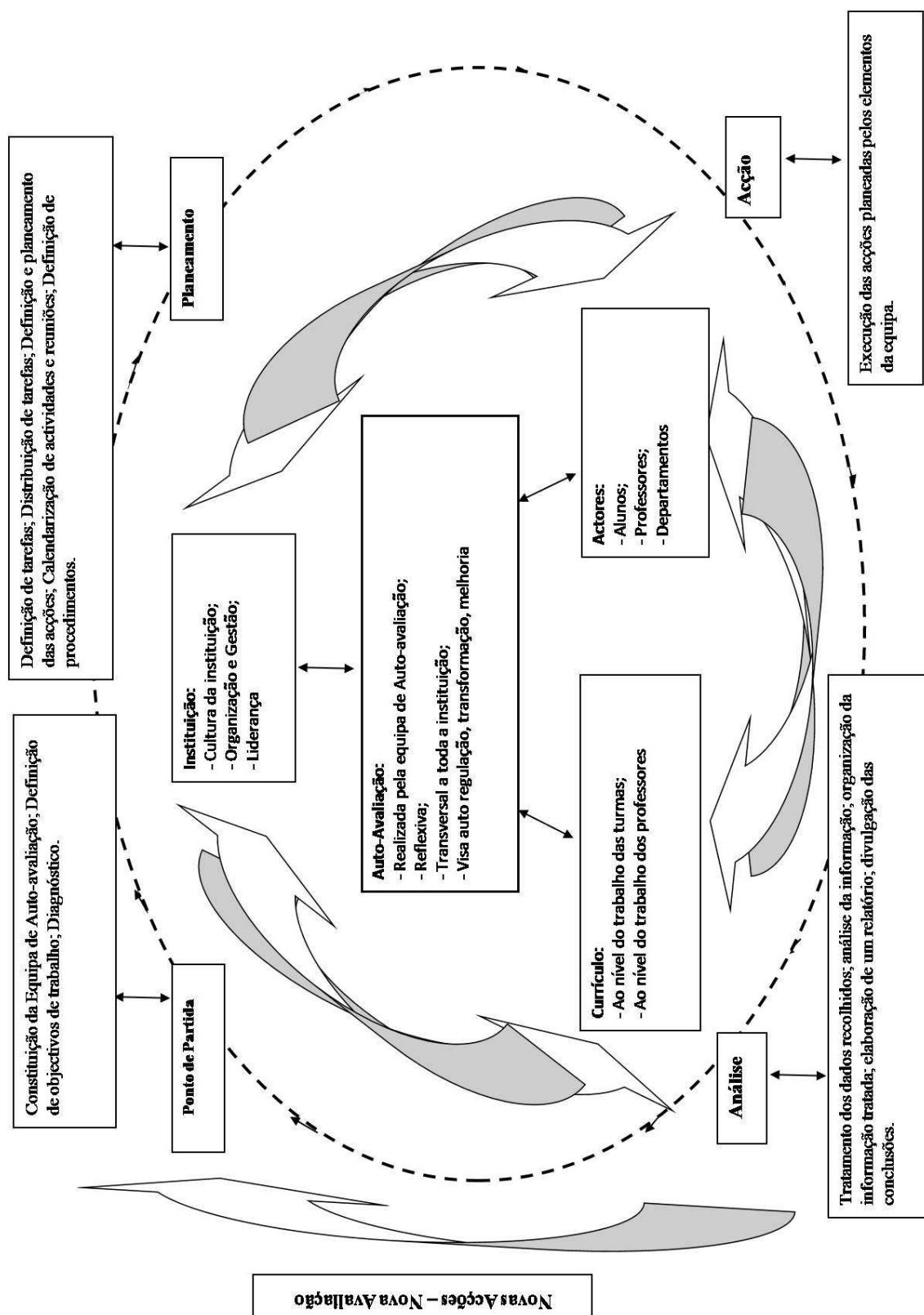
Parece-me, portanto, necessário fomentar e apresentar a auto-avaliação como processo de auto-regulação, assemelhando-se à avaliação como:

«... um casamento de uma focalização interessada – usando os pedidos, preocupações e problemas dos implicados como elementos organizativos – e uma metodologia construtiva – pretendendo desenvolver um julgamento consensual entre implicados que anteriormente possui ideias diferentes, talvez conflituosas [...] O esforço para criar construções conjuntas, colaborativas e partilhadas solícita e honra os contributos dos vários implicados e fornece-lhes um certo controlo sobre a natureza da actividade de avaliação. É educativo e “empoderador”, enquanto preenche todas as expectativas de fazer avaliação, principalmente juízos de valor»¹⁸ (Guba, E. & Lincoln, Y., 1989:184).

Esta abordagem parece-me mais positiva e adequada às nossas escolas, às lógicas que orientam as nossas escolas, e aos objectivos educativos nacionais, pois assim se pode trabalhar para a crescente melhoria em todos os espectros da vida escolar e responder/combater situações e problemas recorrentes na nossa sociedade, actualmente imputados à escola.

Por outro lado, a “novidade” de um processo agora exigido à escola, aliada à já de si “assustadora” avaliação externa, às pressões das entidades reguladoras e às solicitações feitas à Escola, transforma a auto-avaliação num processo que parece complicado *à priori*, mas que apesar de complexo pode ser realizado procurando dar resposta, senão a todos os pontos essenciais, pelo menos àqueles que urgem ser aprofundados. Assim, considero de extrema importância pensar um modo, ou procurar ideias, directrizes e opções para proceder a uma auto-avaliação, capaz de cruzar as exigências externas e legais, sem negligenciar as questões de foro mais interno e idiossincrático da vida escolar. É neste sentido que se enquadra esta fundamentação da proposta de auto-avaliação. O esquema que a seguir apresento constitui-se como representação gráfica dessa proposta e será posteriormente descrito de forma mais pormenorizada.

¹⁸ Tradução livre do original.



Esquema 1: Proposta de Processo de Auto-avaliação¹⁹

¹⁹ Esquema construído com base no cruzamento da experiência de estágio com os discursos e teorizações de Guba & Lincoln (1989), Alaiz *et al* (2003) e Leite, Rodrigues & Fernandes (2006).

3.2. Uma explicação do esquema...

Como já aludi anteriormente, subjacente a este modelo de organização de um processo de auto-avaliação está a intenção é desenvolver um processo que visa a melhoria da escola, constituindo-se como elemento de auto-regulação da mesma, isto é, pretende-se que a instituição utilize a auto-avaliação como processo reflexivo, para identificar as áreas em que é necessário trabalhar e quais as que devem ser reforçadas, para melhorar continuamente o seu funcionamento, a oferta educativa, os serviços, as condições, os resultados e a visão da escola junto da comunidade. Este processo de auto-avaliação prevê, também, *dar voz* aos elementos da comunidade educativa, ouvindo as suas percepções, necessidades e ideias visando responder às solicitações e melhorar a todos os níveis.

As acções de auto-avaliação são concebidas como acontecendo ao longo de todo o ano, período lectivo, produzindo conclusões intermédias que darão origem a relatórios e outros modos de sistematização da informação – para sistematização da informação, talvez fosse útil produzir relatórios e promover outros momentos de consciencialização e apresentação das conclusões avaliativas no final de cada período lectivo, até por uma questão de resposta às solicitações das entidades externas. E também porque, embora o processo possa ocorrer ao longo de todo o ano lectivo e dos três períodos, existe sempre um momento em que é necessário inferir conclusões sobre o processo. Assim, pensando numa lógica de facilitar o trabalho das equipa de auto-avaliação e dos docentes, promover a comunicação das conclusões de avaliação, quer no formato relatório, quer em momentos de partilha e reflexão conjunta entre os sujeitos, para o final de cada período lectivo parece-me uma boa opção, visto que assim teriam um balanço do trabalho já realizado e a possibilidade de reflectir e pensar novas e melhores práticas para os tempos lectivos seguintes.

No caso dos relatórios – mais formais e pensados para os Órgãos de Gestão e entidades responsáveis – estes devem ser entregues aos órgãos de gestão, coordenadores de departamento, coordenadores das Acções dos PE, etc – para que possam ser analisados os resultados alcançados e possam ser pensadas novas estratégias, novas acções e novos modos de trabalho a fim de contrariar os aspectos negativos e potenciar os pontos positivos.

Admitindo que são encetadas novas acções, faz todo o sentido repetir o processo no final do período lectivo seguinte para que se avalie se as medidas tomadas foram

bem sucedidas e identificar, uma vez mais, pontos de melhoria e pontos de encorajamento.

No final do ano lectivo deve ser produzido um relatório final – uma vez mais já a pensar também nas solicitações externas e como fecho de ano lectivo e base de preparação para o ano seguinte - que dê conta da situação “final” da instituição e trace uma linha evolutiva relativamente ao que foi sendo realizado ao longo do ano lectivo. Esta é uma lógica de melhoria constante da instituição, crescimento e transformação.

3.2.1. Níveis de realização da auto-avaliação

O modelo de auto-avaliação que proponho realiza-se em três níveis: Instituição, Actores e Currículo.

Ao nível da **Instituição** tomam-se em consideração as variáveis: *cultura e liderança* e *organização e gestão escolar*. A **Cultura de Escola** (Fullan & Hargreves, 2000) é por nós entendida como dizendo respeito ao ambiente que se vive na escola relativamente ao seu funcionamento; ao relacionamento dos vários actores da escola entre si: professores, alunos, funcionários, órgãos de gestão; e à forma como a instituição, o trabalho nela realizado e o seu funcionamento são vistos por esses actores; **Liderança**, centra-se, tal como o nome indicia, no trabalho realizado pelos órgãos de liderança e o modo como cumprem a sua função, visto do ponto de vista de quem não é líder (*ibidem*, 2000); **Organização e gestão escolar**, sendo que aqui se tem em conta a organização dos tempos relativamente à sua exequibilidade ou não; os recursos materiais, humanos e financeiros, na sua existência ou necessidade, e mesmo relativamente aos órgãos de gestão, qual a maior questão que se coloca no exercício da sua função.

Relacionando com o referencial utilizado pela IGE²⁰, a avaliação realizada ao nível da **Instituição** responde, assim, aos seguintes pontos da avaliação externa por parte da IGE:

²⁰ Informações retiradas do site oficial da IGE, em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010/AEE_09_10_Quadro_Referencia.pdf

2. Organização e gestão escolar: a este nível a escola é avaliada pelo modo como o planeamento das actividades é feito, isto é, se tem em conta as intenções centrais e orientadoras do Projecto Educativo, de que forma é calendarizada a actividade e como é gerido o tempo escolar para realização das mesmas e de que modo se pensam as áreas educativas transversais tendo em conta o seu objectivo e as restantes disciplinas. Tal como o nome indica, neste domínio são ainda avaliadas as competências de gestão dos recursos humanos, na colocação, distribuição e integração de profissionais (docentes e não-docentes), financeiros, gestão e aplicação das verbas disponíveis e angariação de outras verbas, e materiais na aquisição, manutenção e preservação dos mesmos. Ainda neste campo são valorizadas instituições educativas que propiciam a participação de pais, encarregados e educação e restante comunidade, bem como a preocupação em promover e fomentar uma política de igualdade para todos, nos recursos, apoios, etc;

3. Liderança: neste domínio valoriza-se a capacidade estratégica que permite a definição de objectivos claros e a organização das acções que visam a sua concretização, bem como as iniciativas de promoção da imagem positiva da escola para a comunidade (envolvente e comunidade no geral). É também importante perceber se líderes e os órgãos de gestão estão familiarizados e são conhecedores de todos os aspectos da instituição, promovendo a articulação e bom funcionamento de todas as unidades e departamentos, bem como a existência de um envolvimento efectivos desses órgãos e restantes elementos na realidade educativa e social da escola. Por fim, é valorizada uma escola que procura as melhores oportunidades, parcerias e protocolos para a constante melhoria da escola e inovação.

No nível dos **Atores**, entendem-se como tal os alunos no seu sucesso/insucesso e indisciplina; professores, no seu modo de trabalho (organização, dificuldades, estratégias, trabalho entre pares) e departamentos, no seu trabalho de organização de actividades e acções, estratégias, promoção de trabalho entre professores, planeamento, interacção, partilha, etc. Este nível corresponde ao seguinte ponto da IGE:

1. Resultado – neste aspecto é valorizada uma escola que tem em conta o sucesso/insucesso dos seus alunos, nomeadamente no que diz respeito às medidas adoptadas para combater o último e ao grau de melhoria que o sucesso dos alunos apresenta, bem como o combate ao abandono/absentismo. Do mesmo modo é valorizado o envolvimento dos alunos em alguns processos de tomada de decisão, mais

especificamente na negociação de questões e na responsabilização pelas suas acções, sugestões e decisões, fomentando o civismo, democracia e cidadania. O comportamento e disciplina na escola são também relevantes para a avaliação das escolas, mais precisamente na taxa de indisciplina e medida de combate e prevenção da mesma, e ainda o respeito pelas regras, normas e autoridade, por parte de toda a população escolar. Sendo a escola uma instituição de e para a comunidade, é valorizada uma escola que tem em conta o impacto que aprendizagens nela realizadas têm na vida dos alunos, docentes e restante comunidade, nomeadamente no sentido de perceber se respondem e se adequam às necessidades, interesses e expectativas dos mesmos.

No entanto, ultrapassa a mera procura de resultados, dado que foca a sua atenção nos demais actores, nomeadamente docentes.

No nível **do Currículo** está incluído o olhar sobre o trabalho de turma, onde se insere o trabalho dos professores e alunos, nas inovações, adaptações, adequações de estratégias e acções, em suma, nos processos de ensino-aprendizagem.

Este nível corresponde ao ponto **2. Prestação do serviço educativo** da IGE que consiste: numa preocupação com a organização e efectivação das aulas, na sua componente mais burocrática e mais prática. São valorizadas práticas curriculares que visem manter uma certa sequencialidade entre anos de escolaridade e ciclos de formação/ensino, quer no que respeita ao relacionamento e articulação dos vários docentes e departamentos, quer na gestão de mudança de um ciclo de ensino para o seguinte, com vista a evitar grandes quebras e, simultaneamente, fomentem uma dinâmica inovadora na sala de aula. Valoriza-se, também, o acompanhamento de todos os processos, desde o currículo e actividades que se realizam, a fim de promover as melhores e mais adequadas actividades e todas as circunstâncias e necessidades, à avaliação dos alunos, até à forma como os casos de necessidades especiais são conduzidos e tratados. A postura da escola vai desde uma lógica de acompanhamento e apoio à noção de prestação de contas por parte dos envolvidos.

O ponto **5. Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola** da IGE é “respondido” pela própria realização da auto-avaliação enquanto processo de auto-regulação. Estes pontos, que aqui aparecem bem destacados e separados, estão, nas realidades escolares, interligados e não podem ser isolados, pelo que as setas bidireccionais indicam, precisamente, essa interacção e a interconexão entre os níveis da instituição escolar. Por exemplo, não é desejável avaliar o nível do currículo sem ter em conta o trabalho dos actores. Do mesmo modo, aquilo que se vive ao nível do currículo

e dos actores é influenciado pela cultura de escola. No entanto é possível destacar instrumentos e estratégias que permitam um olhar mais focalizado a cada um dos níveis e que se completem mutuamente.

3.2.2. O Processo de desenvolvimento da auto-avaliação

Relativamente ao processo em si, proponho 4 fases centrais: *Ponto de Partida*, *Planeamento*, *Acção* e *Análise*.

O **Ponto de Partida** é, como o próprio nome indica, o início do processo.

Neste momento, possivelmente seria vantajoso que a Escola Agrupada ou não Agrupada, constituísse uma equipa de trabalho cuja função fosse proceder ao processo de auto-avaliação, desde o seu planeamento, à construção de instrumentos de recolha de informação e sua aplicação, à análise dos instrumentos preenchidos pelos elementos da comunidade educativa e à produção de conclusões provenientes dessa análise. A razão pela qual se propõe uma equipa prende-se com questões logísticas e de exequibilidade do processo e também pela importância que atribuo á multireferencialidade de olhares e de pontos de vista sempre enriquecedores no desenvolvimento de qualquer processo inovador. A intenção é que toda a comunidade se envolva no processo, desde o diagnóstico de situações problemáticas à identificação de pontos positivos a manter ou desenvolver, até ao avançar de ideias de melhoria, de acções e alterações/adequações possíveis. No entanto, dada a complexidade da execução do processo, e admitindo que é necessária a construção de instrumentos, que são necessárias constantes *brainstormings* para partilha e reflexão conjunta a fim de tomar decisões face ao processo, tendo também em conta a necessidade de analisar os instrumentos e de produzir textos conclusivos sobre eles, temos que admitir que o processo ganharia em ser “orientado” por um grupo restrito de pessoas, sendo que o número de elementos da equipa pode ir dos 8 a 12 elementos, por exemplo, e dependendo do contexto e daquilo que a Escola/Agrupamento de Escolas considerar adequado.

Esta equipa de Auto-avaliação (equipa AA) deve ser, preferencialmente, constituída por membros da comunidade educativa (docentes), uma vez que se trata de um processo de auto-avaliação, e estes elementos estão familiarizados com a instituição. No entanto não se descarta a colaboração de outros agentes externos, nomeadamente da

área das Ciências da Educação, para auxiliar no processo. Após a constituição da equipa devem ser definidas as competências da mesma, no sentido de se estabelecer em que campos/áreas a equipa AA vai trabalhar, e deixar bem claras as suas funções.

Definidas as questões organizacionais da equipa, é chegada a altura de definição e enunciação dos objectivos do processo de auto-avaliação. No caso de os elementos da equipa possuírem conhecimentos teóricos, técnicos e práticos, este passo fica, provavelmente, facilitado, pois através destes conhecimentos podem começar uma partilha de opiniões, percepções e ideias que dará início ao conceito e concepção de avaliação que orientará a realização do processo. Se, no caso inverso, a equipa não possuir qualquer conhecimento deste âmbito, o primeiro passo deve ser procurar inteirar-se dessas informações para, em seguida, formar uma consciência contextualizada e informada, prosseguindo depois para a definição do paradigma de avaliação que estará subjacente ao seu trabalho e dentro do qual exercerão as suas actividades.

Em seguida, seria útil, nos casos em que tal fosse possível, fazer-se um estudo diagnóstico (ou usar um que tenha sido realizado anteriormente) para destacar os pontos centrais de trabalho (Alaíz et al, 2003) e começar a definir uma linha de trabalho coerente, capaz de orientar as acções da equipa. Repare-se que esta linha não é taxativa, mas sim um “farol” que permita manter o rumo, sendo que se deve deixar em aberto a possibilidade de adequações que o processo em si mostre serem necessárias.

Após o **Ponto de Partida**, segue-se o **Planeamento**. Este corresponde à organização do plano de trabalho em si, isto é, à definição específica de tarefas e sua distribuição pelos elementos da equipa; definição e planeamentos das várias acções; calendarização do trabalho (reuniões, acções, etc.); definição de procedimentos para cada campo de trabalho: quantitativos, qualitativos, etc, desde a recolha de informação ao tratamento de dados e apresentação de conclusões.

O ponto seguinte, **Acção**, corresponde à execução das tarefas antes definidas e planeadas, à construção dos instrumentos de trabalho e sua aplicação, à recolha dos mesmos já preenchidos ou aplicados. Este momento não se limita à Equipa AA em si, sendo que aqui se envolve efectivamente a comunidade. Quero com isto referir que a aplicação dos instrumentos implica a participação de todos os sujeitos: docentes, alunos, funcionários, elementos dos órgãos de gestão, parceiros e pais/encarregados de

educação. A equipa deve fornecer os instrumentos aos referidos indivíduos, informando-os sobre o que se pretende com o seu preenchimento, e explicando os motivos da auto-avaliação, o que se procura auferir com a mesma e que tipo de participação se pretende dos sujeitos. Esta consciencialização da comunidade educativa sobre o processo e o seu papel activo no mesmo pode ser feita de várias formas, destacando-se: reunião geral, convocando-se a comunidade para apresentação do processo e resposta a dúvidas inerentes à mesma; apresentação do processo em pequenos grupos, por exemplo, com cada departamento ou com cada grupo de indivíduos (docentes, alunos, funcionários, etc...); transmitindo a informação para Coordenadores de Departamento ou de Acção, que transmitem aos indivíduos desse departamento/acção; directores de turma que transmitirão as informações aos seus alunos, entre outras. Uma vez mais ressalta-se o facto de este processo dever ser pensado de acordo com as características e necessidades da instituição escolar e sua comunidade, pois só a própria é capaz de perceber qual o método mais eficaz para a sua realidade. É, ainda, aconselhável que independentemente do modo como esta apresentação é feita, esta seja executada por elementos da Equipa AA e também dos órgãos de gestão, pois por vezes pode ser necessária uma abordagem mais administrativa ou esclarecimentos desse foro. A equipa deve, igualmente, manter-se aberta para consulta e resposta a dúvidas que surjam, a fim de que os elementos da comunidade educativa possam a si recorrer, para que o processo seja efectivamente informado e cumpra os seus propósitos. A equipa deve reunir periodicamente no sentido de ir fazendo balanços intermédios que permitam ajustar estratégias e instrumentos.

Ainda relativamente a este nível do trabalho, mas pensando já na construção dos instrumentos, seria aconselhável e vantajoso que os mesmos se revistam de simplicidade, mas que possuam campos objectivos, claros e que cubram todas as áreas que se pretendem avaliar. Um instrumento que tenha entre uma e duas páginas e que possa ser, preferencialmente, preenchido informaticamente, seria o ideal, por não ser demasiado longo e ser facilmente preenchido. Igualmente, devem possuir instruções para preenchimento, para que os sujeitos respondam ao solicitado e não fiquem perdidos no documento.

O último ponto, **Análise**, diz respeito ao tratamento dos dados recolhidos pelos instrumentos, na fase anterior, pela equipa AA. Este tratamento vai permitir a organização de informação e análise da mesma a fim de encontrar os sentidos e

resultados em cada instrumento e, a partir daí, concluir sobre os processos e áreas avaliadas. No final da análise deve ser feita a sistematização das conclusões retiradas, podendo esta ser feita de várias formas. Importa que a comunicação das conclusões de avaliação esteja sempre disponível, sobretudo, para todos os elementos da comunidade educativa, mas também para as entidades reguladoras. Sempre que possível, estas conclusões devem ser apresentadas aos actores atempadamente, possibilitando momentos e espaços de reflexão, sendo que entre elementos da instituição seria extremamente positivo adoptar um sistema de encontros pessoais, reuniões e espaços de partilha. Nestes momentos seriam comunicadas e fornecidas as conclusões, podendo também ser apresentadas possíveis ideias de alterações, promovendo-se a reflexão conjunta.

De modo mais formal, pensando nos órgãos de gestão da instituição e entidades externas, seria positivo sistematizar a informação resultante dos processos avaliativos na forma de um relatório – os relatórios devem ser feitos no final de cada processo de avaliação.

A acção final desta fase – divulgação dos resultados – é de extrema importância apesar de muitas vezes ser subestimada e pode ser feita quer pela via do recurso ao relatório que é fornecido às entidades responsáveis e entre os vários elementos da comunidade educativa. Esta seria uma opção para o modo como esta divulgação pode ser realizada: os relatórios produzidos devem ser apresentados aos órgãos de gestão, que analisarão o documento pronunciando-se sobre o mesmo – sendo que aqui se inclui a apresentação de possíveis medidas e alterações – sendo depois esta informação devolvida aos coordenadores de departamento/acção, que transmitirão a informação aos docentes a que se reportam, produzindo no âmbito do departamento/acção reflexões sobre os dados apresentados que resultarão em medidas e acções futuras para resolução de situações que assim o exijam.

É igualmente necessária e crucial a apresentação destes resultados à restante comunidade, que pode efectivar pela sua afixação em local público ou, através de uma apresentação simplificada divulgada a toda a comunidade. Esta devolução dos resultados da auto-avaliação aos elementos da instituição escolar visa implicá-los no mesmo, responsabilizá-los pelo que acontece e se faz na escola e dar a conhecer o trabalho realizado pela equipa AA para que o mesmo não passe despercebido aos elementos da comunidade que não contactam directamente com o processo. Mas a

principal intenção da divulgação é dar a conhecer a todos os pontos positivos e de reforço, os pontos negativos e de melhoria, os maiores problemas e as sugestões recolhidas para que, com base nestas informações, os profissionais responsáveis por cada campo avaliado possam fazer nova análise e desenvolver novas estratégias, inovadoras e diferentes, ou adequar as existentes para corresponder às necessidades, com o intuito de auto-regulação, de trabalhar para a crescente e constante melhoria. Neste ponto quando tal for possível, podem também incluir-se as medidas a adoptar futuramente como resposta a problemas identificados.

É neste sentido que surge, no esquema, a seta no sentido Análise–Ponto de Partida com a indicação, “Novas Acções–Nova Avaliação”, porque se espera que a fase de Análise origine novas estratégias e a reorganização dos modos de trabalho, se necessário, o que por sua vez implica uma nova avaliação, um novo Ponto de Partida.

3.2.3. Que instrumentos? Algumas sugestões...

Relativamente ao Currículo, seria interessante a construção de um portefólio onde constasse:

Para cada actividade/clubes/acções:

- Fichas de actividade descrição do mesmo, identificação do(s) responsável(eis), objectivos, data de início e fim, local de realização, público-alvo, calendarização das actividades, recursos a utilizar (físicos, materiais, humanos e financeiros);
- Perguntas de resposta aberta aos alunos para saber o grau de satisfação com a actividade em questão, do género “Esta actividade foi interessante para ti? O que mais gostaste na actividade? O que menos gostaste?”;
- Perguntas de resposta aberta a pais e comunidade, se aplicável, do mesmo estilo das perguntas aos alunos;
- Questões de opinião a alunos e pais/comunidade para recolher ideias, sugestões, etc, para novas e diferentes actividades;
- Recolher trabalhos, fotos (ou similares) que foram produto das actividades realizadas;

- Relatórios das actividades, realizados pelos responsáveis das mesmas, com alguns campos:
 - Informações sobre o seu desenvolvimento;
 - Número de participantes, sua idade e sexo;
 - Constrangimentos sentidos;
 - Pontos fortes e fracos;
 - Alterações;
 - Avaliação da mesma;
 - Que tipo de participação teve a actividade;
 - Etc.

Para as aulas:

- Questionário aos alunos sobre as aulas de cada disciplina onde conste informação sobre o trabalho dos professores, a matéria, as actividades de sala de aula, e sugestões de coisas que gostassem de ver feitas ou temas a abordar. Este assunto, apesar de ser algo complicado dado que, como seria de esperar, os docentes não gostam de sentir que o seu trabalho está em cheque, especialmente no panorama actual onde são realizadas avaliações de desempenho, devendo esta ser feita com cuidado, ética e decoro. Este tipo de questionário vai permitir perceber que tipo de trabalho, matéria e actividades chegam mais facilmente aos alunos, respondendo a interesses e necessidades, o que por sua vez permite pensar novas formas de organizar o trabalho de sala de aula, novas abordagens às matérias, etc. A ideia seria aplicar este questionário no final de cada período lectivo para verificar até que ponto as alterações foram bem sucedidas, reforçar pontos fortes e corrigir falhas. Pode-se cruzar estes questionários com resultados de sucesso/insucesso;
- Manutenção do registo de actividades nas aulas, inovadoras e/ou programadas, com fichas de avaliação das mesmas semelhantes às das actividades realizadas fora das aulas.

Para cursos EFA e outros semelhantes, p/exemplo:

- Manter as fichas de actividade;
- Fazer um portefólio do género do proposto para as actividades.

Relativamente à Instituição

Para Funcionários, Alunos e Docentes

- Aplicação de inquéritos por questionário de perguntas de resposta aberta aos membros das comunidades para inferir sobre a sua percepção relativamente ao trabalho dos órgãos de gestão, ao ambiente que se vive na escola, ao tipo de relação entre os vários “grupos” de elementos da comunidade;
- Questionários com premissas avaliadas em grau de concordância ou satisfação e um campo de resposta aberta possibilitando a expressão de discurso livre sobre o assunto em avaliação.

Para Associações de Pais/Encarregados de Educação

- Questionário de satisfação relativamente ao funcionamento da escola: modos de trabalho, parcerias, actividades, relacionamento com AP, pontos positivos e negativos do TEIP, etc.;
- Pergunta de resposta aberta com sugestões.

Para os Parceiros

- Instrumentos semelhantes aos propostos para Associação de Pais e Encarregados de Educação.

Relativamente aos Actores – nomeadamente alunos

- Análise estatística dos resultados escolares;
- Análise estatística das taxas de abandono/absentismo;
- Análise estatística dos níveis de indisciplina;
- Registo das ocorrências disciplinares, com identificação do(s) “infractor(es)”, classificação da gravidade da infracção, descrição da situação, identificação da pessoa que fez a ocorrência, identificação da pessoa a quem foi entregue a ocorrência, medida disciplinar adoptada perante a situação.
- Registos pessoais dos docentes de carácter reflexivo sobre as suas práticas;
- Construção conjunta dos critérios de avaliação
- Registos pessoais dos alunos sobre a sua evolução, sobre os seus resultados escolares e sobre a sua vivência na escola, possibilitando perceber a sua perspectiva sobre a situação em que se encontram

Seria positivo verem o grau de participação da comunidade às actividades públicas, isto é, procurar manter um registo do número de participantes nas actividades, bem como dos casos em que pais e encarregados de educação participam activamente.

3.2.4. Outros registos de avaliação...

Uma outra ideia e forma de manter um registo actualizado e constante, que facilite a avaliação, nomeadamente dos Clubes e Acções, seria construir “sub-portefólios” de Clube/Acção. Ou seja, cada responsável de Clube/Ação construiria um portefólio, por exemplo, uma capa que contivesse, em primeiro lugar, o planeamento inicial para o Clube/Ação com: descrição do mesmo, identificação do(s) responsável(eis), objectivos, data de início e fim, local de realização, público-alvo, calendarização das actividades, recursos a utilizar (físicos, materiais, humanos e financeiros); registos de realização de actividades, contendo informações sobre o seu desenvolvimento, número de participantes, sua idade e sexo, constrangimentos sentidos, pontos fortes e fracos, alterações, sugestões e avaliação da mesma por parte dos responsáveis, sendo que no caso das Acções, seriam preenchidos pelos docentes que realizassem as actividades e entregues ao responsável da Acção e no caso dos Clubes seriam preenchidos pelo responsável do Clube; fichas de avaliação da actividade preenchidas pelos participantes das mesmas; exemplares de trabalhos ou resultados das actividades; e os relatórios semestrais ou periódicos de avaliação da Acção/Clube – ou uma ficha que contenha duas partes, uma de informações iniciais e outra a preencher apenas no fim com as informações relativas à avaliação e balanço de realização de actividade (no ANEXO IX pode ser consultado um exemplo de uma ficha deste género).

As sugestões são um ponto importante a ter em conta uma vez que quem participa, organiza ou promove a actividade, tem sempre uma percepção do modo como a mesma corre, podendo ter ideias úteis e importantes de futuras alterações que promovam uma maior adequação do processo e, assim, a melhoria. Poderiam manter um registo semelhante para actividades que não se incluísem nestes grupos, mas fossem realizadas pela instituição. Estes sub-portefólios seriam posteriormente analisados, cruzados e associados à avaliação realizada nas restantes áreas de trabalho

da Escola/Agrupamento, servindo de base informativa para a redacção dos relatórios de avaliação.

Deste modo, além da instituição escolar passar a ter um instrumento de consulta rápida, organizado e actualizado para uso da Escola/Agrupamento de Escolas como meio de auto-regulação e auto-conhecimento e mesmo como “livro da história” da instituição e do trabalho que nela se vai realizando, mantinha também registos claros e organizados que seriam facilmente analisados e observados pelos agentes de entidades avaliadoras externas. Estas informações, juntamente com o tratamento estatístico dos resultados escolares, taxas de abandono, absentismo e indisciplina formariam todo o leque de informações necessárias para um processo de Auto-avaliação que se quer completo e recheado de um conteúdo rico, não apenas para a prestação de contas, mas para a instituição enquanto espaço autónomo, auto-suficiente e auto-regulado.

Claro está que estes instrumentos devem ser analisados, podendo essa análise ocorrer de duas formas: quantitativa e qualitativa.

Está, assim, apresentada a “proposta” de modelo para a auto-avaliação das Escolas Agrupadas e Não Agrupadas, na sua lógica de construção e desenvolvimento, dando conta dos passos possíveis para a sua realização, dos níveis de avaliação possíveis e dos modos de realização da mesma através de ideias para a efectivação do processo com vários instrumentos e com sugestão para o tratamento de dados.

Como salientei no início, não se trata de um modelo para ser seguido nas escolas. A intenção foi, como referi, sistematizar um procedimento a partir de uma experiência vivida. São, por isso, apenas sugestões e não indicações normativas de como realizar um processo, uma vez que considero que cada caso é um caso, passível de realizar a auto-avaliação da forma que mais se adequar ao contexto, podendo ou não optar por seguir estas indicações, todas, algumas ou nenhuma. Para mim, foi um exercício que considerei extremamente formativo porquanto me permitiu sistematizar um conjunto de informações teóricas sobre auto-avaliação das escolas e perspectivar, por referência a um contexto concreto, um plano de auto-avaliação. Permitiu, por isso, o desenvolvimento de competências para conceber e projectar, num futuro profissional próximo, um qualquer processo de auto-avaliação institucional, e de modo concreto de auto-avaliação das escolas/agrupamentos.

Nota Final

Chegado o fim do relatório, já pouco há a dizer, tantas afirmações, tantas ideias e conclusões, tanta informação e tanto discurso.

Resta-me olhar para trás e ver o quanto os meses de estágio e os meses de redacção do relatório me transformaram e formaram enquanto pessoa e futura profissional, e como foi realmente vantajoso para mim ter continuado para o 2º ciclo de estudos, decisão que chegou a ser pensada e repensada.

Sinto um grande contentamento ao relembrar todo o processo e perceber que não foi só importante para mim, mas que me pareceu igualmente significativo para o TEIP que me acolheu. Foi, sem sombra de dúvida, uma experiência rica em conteúdo e profundidade que me fez crescer e ver o mundo de uma forma menos filosófica e mais “terra a terra”.

Espero, realmente, dar continuidade ao trabalho destes meses, aprofundando-o, talvez num novo ciclo de estudos (Doutoramento) ou mesmo na condição de assessora num contexto semelhante. Mas sobretudo, espero que este trabalho possa ser inspirador, útil e relevante para outros mestrandos e estagiários, para outros alunos, para outros profissionais, para escolas e agrupamentos.

Este é um trabalho que não se encerra no final desta etapa, mas que faz aqui um interregno necessário de amadurecimento e procura novos horizontes, novas experiências e maior evolução.

Bibliografia Citada

ALAIZ, Vitor et al (2003) *Auto-avaliação de Escolas: Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA;

BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Knopp (1994) *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora;

BOLÍVAR, António (2003) *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhorias das práticas educativas*. Porto: Edições ASA;

CANÁRIO, Rui et al (2001) *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e EDUCA

CODD, John A. (1988) "The Construction and Deconstruction of Educational Policy Documents", *Journal of Education Policy*, 3, 3, 235-247;

FETTERMAN, David (1998) *Ethnography : step by step*. Thousand Oaks : Sage Publications;

FIGARI, Gérard (1996) *Avaliar: que referencial?*. Porto: Porto Editora;

FULLAN, Michael & HARGREAVES, Andy (2000) *A Escola como Organização Aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: ARTMED Editora;

GUBA, Egon G. & LINCOLN, Yvonna S. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage Publications;

GUERRA, Miguel Ángel Santos (2002) *Os Desafios da Participação: Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora;

LEITE, Carlinda (2002). "A figura do amigo crítico no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes", in *O*

particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em Educação. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. SPCE: Edições Colibri, pp. 95-120;

LEITE, CARLINDA, RODRIGUES, LURDES e FERNANDES, PRECIOSA (2006). “A auto-avaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação – um olhar reflexivo a partir de uma situação”, *Revista de Estudos Curriculares*, ano 4, nº 1, Braga: Universidade do Minho pp.21-45;

SANTOS, Boaventura Sousa (1987) *Um Discurso Sobre as Ciências*, Porto: Edições Afrontamento.

Bibliografia Consultada

BARROSO, João (org) (2003) *A Escola Pública – Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Edições ASA;

FORMOSINHO, João et al (2000) *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Coleções Em Foco, Porto: Edições ASA;

LOPES, Ana Maria (2003) *Projecto de Gestão Flexível do Currículo – Os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Bibliografia On-line

Centro de Investigação e Intervenção em Educação [on-line]
<http://www.fpce.up.pt/ciie/main.htm>, (18.19.2009);

Formação, Saberes e Contextos de Trabalho e de Educação [on-line],
<http://www.fpce.up.pt/ciie/areas/index.htm>, (28.06.2010);

Presidência do Conselho de Ministros (2005) *Programa do XVII Governo Constitucional* [on-line], <http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/631A5B3F-5470-4AD7-AE0F-D8324A3AF401/0/ProgramaGovernoXVII.pdf>, (11.02.09).

Bibliografia Político-legal

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996) Despacho normativo nº147-B;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008) Despacho normativo nº55.

Outros Documentos

Projecto Educativo do TEIP 1

Projecto Educativo do TEIP 2

ANEXOS

ANEXO I – Informações relativas ao Artigo 6º e 7º
do Despacho normativo nº55/2008

Artigo 6º

«a) *Promoção de condições para a promoção do sucesso educativo e escolar das crianças e dos jovens [...]* b) *Criação de modalidades flexíveis de gestão do currículo e dos programas disciplinares e não disciplinares [...]* c) *Fixação de áreas de intervenção e medidas que possam dar resposta às necessidades específicas identificadas nas escolas, designadamente nos seguintes domínios: i) Ligação ao mundo do trabalho [...]* ii) *Educação para a saúde, desporto escolar e os apoios educativos especiais, educação para o empreendedorismo [...]* iii) *Identificação dos mecanismos de acompanhamento de projectos de estudo e formação;* iv) *Dotação em pessoal docente e auxiliar, profissionais de orientação profissional, de orientação escolar e apoio tutorial, mediadores com a comunidade;* v) *Segurança e prevenção da violência, acompanhamento de actividades dentro e fora da escola;* d) *Articulação estreita com as famílias e a comunidade local...*» (Ministério da Educação, 2008:43129)

Artigo 7º

«a) *A identificação das situações problema, através de metodologias abertas e participadas de diagnóstico a três níveis, respectivamente do aluno, da organização e gestão escolar e da comunidade, envolvendo os diversos parceiros do processo educativo, devendo os resultados do diagnóstico da rede social ser sempre tidos em consideração na identificação das situações problema;* b) *Os objectivos a atingir, as prioridades e os impactes esperados nos resultados escolares dos alunos, na organização do processo educativo e na comunidade territorial;* c) *A proposta de intervenção, as metodologias a adoptar, nomeadamente de forma a abranger os níveis da turma, da escola e da comunidade e o plano de acção a implementar em conformidade com as prioridades constantes da alínea anterior;* d) *A identificação dos recursos humanos e técnico-pedagógicos da escola ou agrupamento a mobilizar para o projecto e dos compromissos formalmente assumidos por parte de parceiros da comunidade;* e) *A elaboração de um plano de actividades prevendo a respectiva calendarização e a identificação das metas a atingir em cada etapa, sendo algumas delas obrigatoriamente quantificadas;* f) *Os processos e modalidades de acompanhamento, auto-avaliação e avaliação externa do projecto e dos resultados»* (Ministério da Educação, 2008:43129).

ANEXO II – DINÂMICA VIVIDA COM O
TEIP 2

DINÂMICA VIVIDA COM O TEIP 2

Relativamente à dinâmica vivida com o TEIP 2, saliento os seguintes momentos/factos:

A primeira reunião com a Equipa TEIP, que ocorreu a 27 de Outubro tendo acompanhado a Doutora Carlinda Leite, enquanto consultora desse TEIP. A reunião decorreu na sala de reuniões da FPCEUP, estando presentes os elementos da Equipa, a Prof. Carlinda e eu. Nesta reunião, que consistiu numa análise rápida dos processos de auto-avaliação que o agrupamento usualmente realizava, por iniciativa própria e na comparação destes com os campos de avaliação que a IGE – Inspeção Geral de Educação – utiliza em avaliações externas. Neste momento conheci a equipa, apresentei as minhas intenções de trabalho de estágio e disponibilizei-me para os auxiliar em todos os passos que fossem necessários, não só ao nível das Acções do PE, mas sobretudo ao nível da auto-avaliação. Pude verificar receptividade por parte da equipa.

A segunda reunião decorreu igualmente na FPCEUP, desta feita no gabinete da Doutora Carlinda Leite, estando apenas 2 elementos do TEIP de 2 presentes. Esta reunião serviu para alterações e correcções ao Projecto Educativo TEIP, que seria enviado posteriormente para as entidades competentes (DREN/DGIDC) para aprovação e assinatura do contrato TEIP – de assinalar que o Agrupamento de Paredes constituiu-se este ano lectivo, pela primeira vez, enquanto TEIP. Após esta reunião, ficou agendada uma nova reunião, desta vez em na sede do TEIP, onde seria apresentado à comunidade o Projecto Educativo TEIP. Ficou acordado que acompanharia a Doutora Carlinda nessa visita a Paredes.

O Conselho Geral no TEIP 2 ocorreu no dia 24 de Novembro. Uma vez mais disponibilizei-me para auxiliar a Equipa TEIP e/ou Equipa de Auto-avaliação no que fosse necessário, fornecendo todos os meus contactos. A partir daqui ficou o caminho totalmente aberto para uma colaboração que, uma vez mais devido à distância, se revelou escassa. A única tarefa que realizei limitou-se à resposta a apenas uma solicitação por parte do TEIP.

À semelhança do TEIP 1, também o segundo TEIP se encontrava no início de um processo de auto-avaliação, com uma equipa destinada à sua realização, e também eles tiveram como um dos primeiros passos do seu trabalho a necessidade de construir/rever instrumentos de recolha de informação sobre a avaliação das várias actividades.

Neste sentido, a Coordenadora da Acção destinada à Auto-avaliação, já minha conhecida das reuniões referidas no ponto **2.1. O Início – dinâmicas iniciais**, contactou-me via email solicitando a minha opinião relativamente a uma ficha de avaliação de actividades. Tal como me foi pedido, analisei a ficha sugerindo algumas modificações e acrescentos para que se tornasse mais abrangente e clara, tendo enviado, pelo mesmo meio, a minha opinião. Desde esse episódio não voltei a colaborar com o TEIP 2. No entanto, este momento foi relevante para mim enquanto profissional pois permitiu-me o contacto com a abordagem daquele TEIP e daquela Equipa de Auto-avaliação em relação à tarefa que tinham em mãos.

**ANEXO III – Matriz de Dossier Técnico-
pedagógico**

DOSSIER TÉCNICO-PEDAGÓGICO – MATRIZ

Pontos	Carácter
<p>1. Objectivos do Projecto TEIP Por exemplo, Diagnóstico das situações identificadas, enunciação dos problemas e metas, etc. – pode ser retirado do PE-TEIP.</p> <p>2. Identificação do Coordenador do Projecto TEIP Do Coordenador do Projecto e da Equipa TEIP</p> <p>3. Plano de Acção Apresentação do planeamento da Acção, possivelmente o que consta do Projecto Educativo, com definição de objectivos, descrição, identificação dos responsáveis pela Acção, metas e indicadores e cronograma.</p> <p>4. Manuais, Textos de Apoio e Recursos Pedagógicos e Didácticos usados na realização da acção Identificação e indicação de todos os materiais pedagógicos utilizados para a realização da Acção, que tenham sido adquiridos ou alugados.</p> <p>5. Indicação e identificação dos intervenientes na acção Identificação da pessoa/s responsável/eis pela execução da acção, apresentando a sua função na mesmas, o tempo dedicado à acção. No caso de serem elementos externos que tenham prestado apoio, deverão constar os contratos de prestação de serviços e outros documentos necessários (certificados de aptidão profissional, etc.).</p> <p>6. Identificação dos elementos-alvo da acção Admitindo que todas as acções possuem um grupo-alvo, neste campo deve ser apresentado esse grupo através de uma caracterização pedagógica genérica, com enunciação dos problemas específicos.</p>	CARÁCTER GERAL RELATIVO A ACÇÕES DO PLANO

Relativo às actividades dentro de cada acção do plano anual: nas acções que visem mais do que uma actividade

7. Identificação dos elementos-alvo da acção

Deve conter fichas individuais de caracterização dos alunos-alvo da actividade, com diagnóstico e informação relevante relativamente aos mesmos.

8. Fichas das actividades realizadas e outros documentos ou registo

Fichas de actividade onde constem informações gerais sobre a mesma, tais como *objectivos, responsáveis, data, calendarização e horário, metas e indicadores, número de participantes e suas idades, data, planeamento inicial, etc.* Cronograma da actividade.

9. Indicação e identificação dos intervenientes na actividade

Identificação de todos os intervenientes da actividade, que não os pertencentes ao grupo-alvo. São exemplos os professores responsáveis e que colaboram na actividade, parceiros, técnicos da Escola ou externos, etc.

10. Registos de beneficiários

Deve manter-se um registo actualizados dos participantes na actividade (grupo-alvo), onde conste a sua identificação – salvo casos onde o anonimato é exigido –, registo de presenças e faltas. Grelhas de avaliação dos beneficiários.

11. Relatórios

Relatórios da actividade (semanal ou mensal, de acordo com a frequência da mesma) onde conste um sumário do trabalho realizado, alterações ao planeamento inicial e sua justificação, observações e outras alterações (alteração no número de participantes, por exemplo). Relatórios de progresso individual dos alunos participantes na actividade como evidência do resultado da mesma. Registo do desenvolvimento da actividade dando conhecimento das técnicas e metodologias utilizadas.

12. Outros documentos

Material produzido pelos alunos no decurso da actividade, trabalhos, fotografias, apresentações, entre outros.

13. Avaliação

Avaliação da actividade realizada pelo responsável, participantes e intervenientes na mesma, que permita inferir sobre o resultado da actividade ao nível do seu desenvolvimento, resultados, técnicas e metodologias e avaliação geral da actividade. Pode ser feito através de reflexões, opinião ou semelhantes.

14. Avaliação da Acção e Plano de Acções

Avaliação/reflexão geral da Acção do plano, tendo por base a avaliação de todas as actividades, seu desenvolvimento e os resultados alcançados por cada uma. Pode ser realizada com recurso às reflexões dos envolvidos na mesma, aos instrumentos e indicadores da equipa responsável pela auto-avaliação.

15. Documentos públicos

Documentos como convocatórias, elementos de publicitação das acções/actividades (ver ponto 9 do POPH).

Notas:

1. O responsável de cada Acção deve estar em sintonia com os responsáveis pelas Actividades desenvolvidas no âmbito dessa Acção, sendo que o Dossier de Acção deve ser composto pela compilação e organização dos vários dossiers das Actividades.
2. É aconselhável que, no início do Dossier Pedagógico se encontre um cronograma actualizado das várias Acções e suas Actividades, onde sejam facilmente identificável o seu estados (já concluídas, em curso; ainda por iniciar).

ANEXO IV – Power-point construído para o
Encontro de Boas Práticas do CFAE

Agrupamento Vertical de Escolas

Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP II)

Encontro Boas Práticas - 3 de Março de 2010

Equipa Auto-avaliação

Elementos pertencentes à Equipa TEIP:	Elementos não pertencentes à Equipa TEIP	
•Dr.	•Dra.	A equipa TEIP, procurando realizar um bom trabalho de Auto-avaliação, e tendo em conta o elevado volume de trabalho, achou por bem chamar para a equipa de Auto-avaliação, elementos não pertencentes à Equipa TEIP, com intuito de agilizar os processos, envolver outros elementos da comunidade e contar com diferentes perspectivas a fim de enriquecer o processo.
•Dra.	•Dra.	
•Dra.	•Dra.	
•Dra.	•Dr.	
•Dra.	•Dra.	
•Dr.		
•Enf. (representante da Junta de Freguesia)		

Encontro Boas Práticas - 3 de Março de 2010

Que conceito de Auto-avaliação?

Consideramos a auto-avaliação do TEIP como um processo complexo e completo cuja execução nos dota de conhecimentos sobre o funcionamento e vivências do TEIP, formando uma base de reflexão que permite (re)pensar estratégias e modos de trabalho, procurando promover desenvolvimento e melhoria, no mesmo sentido que (Alaiz *et al*, 2003).

Pretende-se, ainda, que este processo facilite a implementação de uma cultura de trabalho colaborativa (Hargreaves, 1998) entre todos os elementos da comunidade.

Assim, o conceito de auto-avaliação que nos orienta é, sobretudo, com vista ao desenvolvimento e crescente melhoria.

Encontro Boas Práticas - 3 de Março de 2010

Objectivos

- Acompanhar o desenvolvimento do Projecto Educativo TEIP;
- Promover espaços de reflexão entre a comunidade, sobre as acções e sobre o Projecto em geral;
- Construção de instrumentos de auto-avaliação, sua aplicação e análise;
- Sistematizar os resultados alcançados e devolução das ilações à comunidade.

Objectivo central: promover espaços e meios de consciencialização da realidade e resultados do trabalho do agrupamento, possibilitando o pensar, repensar e redefinir de estratégias, práticas, acções, etc., com vista à crescente *melhoria*.

Encontro Boas Práticas - 3 de Março de 2010

Processo de Auto-avaliação

- A equipa de Auto-avaliação do TEIP reúne, em média, quinzenalmente, desde o início do ano lectivo;
- Desde o início do corrente ano lectivo, a equipa de Auto-avaliação procurou construir instrumentos de recolha de informação para avaliação do Projecto Educativo TEIP em todas as suas vertentes. Deste processo resultaram:
 - ficha de avaliação das actividades pelos responsáveis (hiperligação);
 - ficha de avaliação das actividades pelos participantes (hiperligação);
 - ficha de avaliação dos projectos pelos responsáveis (hiperligação);
 - ficha de avaliação dos projectos pelos participantes (hiperligação);
- Os instrumentos têm uma componente de avaliação quantitativa das actividades/projectos, bem como um espaço de avaliação qualitativa e de opinião;

Encontro Boas Práticas - 3 de Março de 2010

Processo de Auto-avaliação

- Os instrumentos são preenchidos semestralmente pelos responsáveis das actividades e participantes, sendo posteriormente analisados pela equipa de Auto-avaliação;
- O processo de recolha de informação ocorre em dois momentos: a primeira fase (avaliação intermédia) desde o final do 1º período lectivo até e a segunda fase no final do ano lectivo;
- Actualmente estão a ser tratados os dados relativos à fase intermédia de avaliação;
- Análise estatística dos resultados escolares dos alunos, taxas de absentismo/abandono e indisciplina, realizada no final de cada período lectivo.
- A equipa analisa os instrumentos e devolve as conclusões à comunidade;

Encontro Boas Práticas - 3 de Março de 2010

Pontos fortes da Auto-avaliação

- O TEIP vê, no processo de auto-avaliação:
 - A oportunidade de acompanhamento efectivo da execução do projecto educativo, identificando pontos fortes, pontos de melhoria e necessidades;
 - A oportunidade de conhecer e perceber as dinâmicas internas do agrupamento, de forma constante e contextualizada;
 - Um meio de consciencialização e produção de conhecimentos;
 - Um instrumento que permite agir, quer no imediato, quer a curto, médio e/ou longo prazo;
 - Um meio de auto-regulação, na medida em que os resultados da mesma permitem repensar e adaptar, atempadamente, as práticas e modos de trabalho;
 - Uma forma de envolvimento efectivo da comunidade.

Encontro Boas Práticas - 3 de Março de 2010

Dificuldades no processo

- Sendo um processo em construção e desenvolvimento, podemos enunciar as seguintes dificuldades principais:
 - Definição clara da concepção de auto-avaliação que enforma e dá sentido à execução da auto-avaliação do TEIP;
 - Construção de instrumentos de recolha de informação simultaneamente completos e simples e generalizados aos vários tipos de alvos;
 - Obter total colaboração de toda a comunidade devido à já elevada quantidade de documentos a preencher;
 - Organizar o processo de acordo com as indicações das entidades externas – DREN, POPH;

Encontro Boas Práticas - 3 de Março de 2010

ANEXO V – Certificado de participação no
Encontro de Boas Práticas do CFAE



E n c o n t r o d e B o a s P r á t i c a s

Auto-Avaliação de Escola

3 de Março de 2010

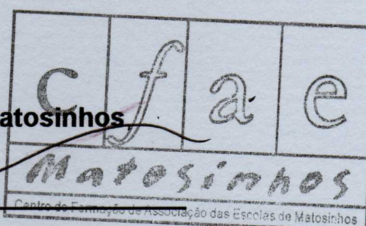
Com a participação de Serafim Correia,
Coordenador do PAR – Projecto de Avaliação em Rede

Certificado de participação

Certifica-se, para os devidos efeitos, que Carla Figueiredo,
participou no *Encontro de Boas Práticas* subordinado ao tema *Auto-Avaliação de Escola*, organizado pelo
CFAE_Matosinhos - Centro de Formação de Associação das Escolas de Matosinhos, destinado às
Equipas de Auto-Avaliação dos seus Agrupamentos e Escolas Associadas, que decorreu em 3 de Março
de 2010, das 9.30 às 19.00h, no Auditório da Escola Secundária Augusto Gomes.

Matosinhos, 2010/03/03

O Director do CFAE_Matosinhos



(Jorge Lima)

ANEXO VI – Nota de terreno nº 5 de 20.01.2010

Nota de Terreno nº 5 de 20.01.2010

A reunião, tinha como objectivos “discutir” questões relacionadas com os instrumentos de recolha de informação para a auto-avaliação e apresentação de novas directrizes recebidas pelo TEIP, pelas entidades externas, relativamente à construção de um dossier técnico-pedagógico.

A Coordenadora TEIP começou por apresentar os dois documentos – um da DREN e outro do POPH) que continham informações e indicações sobre os dossiers, informando que tinha indicações para a construção de uma matriz direccionada para o TEIP.

Solicitou o meu auxílio nesta tarefa, pelo que a construção da matriz passou a ser da minha responsabilidade.

Começam a falar dos instrumentos de recolha de informação.

Quantitativo, tudo é quantitativo. Equipa foca-se na lógica do quantitativo, numérico e estatístico para avaliar.

Dispersam na conversa e começam a falar dos objectivos dos clubes.

Vão voltando ao assunto dos instrumentos, mas dispersam muito facilmente.

ANEXO VII – Nota de terreno nº 7 de 3.02.2010

Nota de Terreno nº 7 de 3.02.2010

A reunião, tinha como objectivos “discutir” questões relacionadas com os instrumentos de recolha de informação para a auto-avaliação referentes às actividades e projectos.

Fala-se em fichas de planificação de actividades que contenham as informações gerais, prévias à execução da mesma.

Surge a ideia de um relatório de actividade que contivesse duas partes, a primeira com a planificação e a segunda com a avaliação da realização da actividade.

Um dos elementos da equipa sugere que se faça só uma ficha, que seria o relatório, mas com a ressalva de informar os docentes que a parte de avaliação deve ser preenchida apenas no final da actividade.

Propus a “minha” ficha. Não querem acrescentar questões abertas por causa da análise. Defendem que possuem instrumentos que analisam quantitativamente estando familiarizados com o método. [

Acabam por reconhecer necessidade de algo mais e colocam apenas um campo de apresentação de “pontos fortes/fracos”

Escola prefere grelhas em que não haja muita informação escrita, mais baseadas em “cruzinhas” e perguntas fechadas.

Propõem que a avaliação das actividades transversais a toda a escola e dos clubes seja feita só por uma amostra de alunos e não por todos, para que a informação seja válida, mas mais fácil de tratar. Concorde com este facto!

ANEXO VIII – Nota de terreno nº 6 de 27.01.2010

Nota de Terreno nº 6 de 27.01.2010

O tema da reunião é, mais uma vez, os instrumentos de auto-avaliação.

Uma dos elementos partilhou as anotações que retirou de um Seminário a que assistiu na FPCEUP, sobre avaliação, com os colegas.

Passaram a falar dos instrumentos.

A equipa tem uma grande dúvida em relação ao tipo de perguntas e tipo de documento a apresentar aos colegas docentes, devido à recorrente falta de interesse e participação dos mesmos nos processos.

Nota-se que a equipa está confusa e descontente com a auto-avaliação. Alguns elementos da equipa sentem-se perdidos, não sabem o que devem fazer. Há uma desorganização e desentendimento generalizados no que toca ao que deve a equipa fazer. Sentem que é muito trabalho, muita coisa.

ANEXO IX – Entrevista à Coordenadora TEIP

	Questões	Respostas
Intenções/Expectativas	A auto-avaliação das Escolas e Agrupamentos de Escola tornou-se obrigatória no panorama nacional desde 2002	Apesar de anteriormente já haver práticas de auto-avaliação, 2007 desenvolveu-se com maior intensidade, pois integramos as políticas TEIP, o que exigiu de uma forma mais sistemática a regularidades de processos de auto-avaliação.
	1 - No caso concreto deste Agrupamento a partir de que momento identifica um trabalho de auto-avaliação e que intenções estiveram na sua origem?	
	2 - Quais foram as expectativas depositadas no trabalho de auto-avaliação desenvolvido no Agrupamento antes de se constituir em TEIP?	Expectativas: acompanhamento interno ao nível dos resultados e do trabalho pedagógico (relatórios). Dados para prestação de contas às possíveis inspecções da IGE.
Dinâmicas	3 - E, enquanto coordenadora do Projecto TEIP, qual é a sua percepção sobre o modo como a auto-avaliação se tem processado neste Agrupamento?	Processo construtivo, reflexivo e em crescimento. Às vezes um pouco confuso....
	4 - A auto-avaliação pressupõe o recurso a dinâmicas e a processos de envolvimento de todos os actores de uma comunidade educativa. Que dinâmicas têm sido implementadas neste agrupamento/TEIP e que actores têm sido nelas envolvidos?	Procura-se envolver todos os intervenientes educativos em reuniões nos órgãos: pedagógico e conselho de escola, estruturas educativas, associação de pais, representantes de turma, auxiliares,... De todos os actores, o trabalho tem sido mais desenvolvido com os docentes, principalmente coordenadores pela representatividade e liderança interna.
	5 - Que alterações sofreu a dinâmica global do Agrupamento com este processo?	Questionamento, inquietação, maior número de registos, reflexão de práticas, consciência de resultados, emergência de e aferição de acertos nos próprios registos e consequentemente em práticas. Alguma sobrecarga administrativa.
	6 - Como foi a adaptação do TEIP a esta realidade?	O Teip, pela sua natureza e exigência de registos “obrigou” a uma maior organização nos processo avaliativos internos, nomeadamente maior rigor e continuidade destes registos.
	7 - Que balanço faz da dinâmica de auto-avaliação existente no TEIP/Agrupamento?	Muito Positivo. No entanto, ainda sentimos alguns constrangimentos, principalmente na gestão do tempo e na correspondência harmoniosa entre o que nos pedem (externa - DREN, DGIDC,POPH) e as necessidade internas.

	8 - A auto-avaliação do TEIP foi realizada por uma equipa formada especificamente para o efeito, da qual faz parte. De que forma descreve/vê a dinâmica interna da equipa, desde a sua constituição, passando pela execução da avaliação, e neste momento?	<p>Início – alguma inquietação, receios e dificuldades no desenvolvimento da prática. Inconsistência nos registos.</p> <p>Desenvolvimento – aferição de registos avaliativos e precisão de pormenores em articulação com o exigido.</p> <p>Neste momento, decorre uma fase de organização de dossiers e destaques para elaboração de relatório. Maior estabilidade processual.</p>
Avaliação/Balanco	9 - No final deste ano lectivo, que balanço faz do processo de auto-avaliação realizado?	Muito positivo.
	9.1 - Considera que os objectivos a que se propuseram no início do processo foram alcançados?	Em termos globais sim. Claro que existe a consciência de melhorias e emergência da necessidade de maior divulgação e arranjos para o próximo ano lectivo.
	10 - Que mais-valias identifica nos processo de auto-avaliação do TEIP?	Maior exigência avaliativa e maior organização processual.
	11 – Quais foram as maiores Dificuldades com que se defrontaram no desenvolvimento das dinâmicas de auto-avaliação do TEIP?	Gestão do tempo.

ANEXO X – Exemplo de Ficha de Actividade para
Auto-avaliação

Escola _____

Ano Lectivo 20__/20__ Data ____/____/____

AVALIAÇÃO DA ACTIVIDADE

IDENTIFICAÇÃO

Actividade _____

Docente responsável _____

Departamento _____

Pertencente à Acção _____

Parceiros _____

A actividade atingiu os resultados esperados?

SIM

☐

NÃO

☐

Justifique:

Dificuldades sentidas:

- ao nível da gestão do tempo
- ao nível da participação dos alunos
- ao nível da gestão dos recursos
- ao nível do cumprimento da planificação
- ao nível do trabalho com parceiros/colegas/outros
- ao nível do espaço
- outras

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Quais?

Alterações efectuadas:

- *na calendarização*
- *aos recursos previstos*
- *no tempo e espaço previstos*
- *outras*

Quais?

☐☐☐☐

Avaliação Global da Actividade

PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS

Notas finais/Sugestões:

Responsável(eis) pela actividade